

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **HERRÁIZ PORTILLO, MARTA**
D.N.I./PASAPORTE: ******335**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 06/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARÍA CARMEN ALCAIDE SPIRITO.

Sobre el siguiente tema: *LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN SECUNDARIA: INTERVENCIÓN CON MUSICOTERAPIA GIM*


Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): **SOBRESALIENTE**

Alcalá de Henares, 6 de JULIO de 2017

EL PRESIDENTE

EL SECRETARIO

EL VOCAL



Fdo.: MARÍA LAGE DE LA ROSA
Con fecha 24 de Julio de 2017, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:


Fdo.: ANA BELÉN GARCÍA


Fdo.: MARÍA LAGE DE LA ROSA

- ☒ Conceder la Mención de "Cum Laude"
☐ No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada



FIRMA DEL ALUMNO,


Fdo.: Marta Herráiz

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.



Programa de doctorado en:
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Competencia Emocional en Secundaria: Intervención con Musicoterapia GIM

Tesis Doctoral presentada por:
D^a. Marta Herraiz Portillo



2017



Programa de doctorado en:
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Competencia Emocional en Secundaria: Intervención con Musicoterapia GIM

Tesis Doctoral presentada por:
D^a. Marta Herraiz Portillo

Directora:
Dra. D^a. Carmen Alcaide Spirito

Alcalá de Henares, 2017

**LA DRA. CARMEN ALCAIDE SPIRITO, PROFESORA TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,
COMO DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR
D^a MARTA HERRAIZ PORTILLO**

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN SECUNDARIA: INTERVENCIÓN CON MUSICOTERAPIA GIM” que presenta la doctoranda MARTA HERRAIZ PORTILLO, estudiante del Programa de Doctorado *Planificación e Innovación Educativa*, se encuentra finalizada y reúne las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante el Tribunal evaluador.

Y para que así conste, firmo la presente en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017.

LA DIRECTORA DE LA TESIS



DRA. CARMEN ALCAIDE SPIRITO



Universidad
de Alcalá

DPTO. C.C. DE LA EDUCACIÓN
AULARIO MARÍA DE GUZMÁN
San Cirilo s/n
28804 Alcalá de Henares
Teléfono (34) 91 8855017
E-mail: dpto.educacion@uah.es

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
MARTA HERRÁIZ PORTILLO

Título de la Tesis: **“La Competencia Emocional en Secundaria: Intervención con Musicoterapia Gim”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Directora de la Tesis: Dra. Carmen Alcaide Spirito

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Marta Herráiz Portillo, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar



*A mi madre Martina,
porque desde su sabiduría interna
supo ayudarme desde mi infancia
a sentirme siempre, acompañada con la Música.
Porque ella, es Música que alimenta el alma
y contiene la expresión emocional más Universal:
El Amor.*

AGRADECIMIENTOS

Lo primero de todo, me gustaría agradecer a mi directora de tesis, D^a. Carmen Alcaide Spirito, la confianza depositada en mí durante tanto tiempo y el apoyo afectivo y positivo que he recibido siempre, para que esta tesis haya llegado a termino. Su dedicación, compromiso y amor a la educación artística junto con su enfoque terapéutico son para mí un ejemplo de alto valor.

Me gustaría reconocer también a mis maestras de Musicoterapia GIM, Carol Bush y Alicia Picazo por la excelente formación recibida sobre este método y por acompañarme en mi crecimiento personal durante todos los entrenamientos. Lo aprendido, sentido y vivenciado perdurará siempre.

Expresar mi gratitud a mis consejeros actuales de GIM, Montserrat Gimeno y Jim Borling, por toda la ayuda y colaboración recibida para seguir aprendiendo y descubriendo. Ellos son los “Padres” de una gran Familia GIM en España, a la que tengo el honor de pertenecer y con la que es sencillo "confiar en el proceso”.

Otras muchas personas han contribuido indirecta o directamente en este trabajo, por ello, deseo agradecer a: todo el alumnado con el que he compartido música y emoción, ellos han sido mi motivación fundamental para la elaboración de esta tesis. A mis compañeros del Instituto Antonio Buero Vallejo de Guadalajara, por compartir conmigo la maravillosa profesión de enseñar y acompañar a los adolescentes en su crecimiento personal y académico. Y a mis amigas del alma, Susana Rodriguez, Gema Viñegra, Maria Nogueira, Paz Torres y Ana Lamilla.

Finalmente, y no menos importante, expresar mi gratitud a mi familia:

A mis padres Desiderio y Martina, por su compromiso y dedicación en toda mi trayectoria académica y personal. Ellos me han enseñado la voluntad bondadosa de cuidar siempre a los demás. Su apoyo incansable ha permitido, en gran parte, ser quien soy.

A mi hermano mayor Pedro, por ayudarme a entender que no se puede ir más rápido de lo que la vida te enseña y que todo llega cuando tiene que ser.

A mi hermana Alicia, por su generosidad infinita de permanecer en la sombra iluminándome el camino.

A mis sobrinos, Martina, Sergio y Rubén por afianzarme la importancia de la educación emocional desde la infancia.

A todos, mis amores infinitos...

Y siempre, a mi tío Felipe por mostrarme en vida la magia escondida en sus poesías de emociones internas y ahora, desde el cielo, enviarme un día a Carlos Buero para decirme:

*Cuando no me ve nadie, como ahora,
gusto de imaginar a veces, si no será... la música...
la única respuesta posible para algunas preguntas.*

Antonio Buero Vallejo
(Concierto de San Ovidio)

ÍNDICE GENERAL

Resumen y Abstract	
Índice general	
Índice de tablas y figuras	
Introducción.....	1

PARTE I

MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Capítulo 1: La investigación en Competencia Emocional y Musicoterapia.....	7
<i>1.1.- Investigación en Competencia Emocional en el ámbito educativo.....</i>	<i>7</i>
1.1.1.- El bienestar emocional en el alumnado.....	10
1.1.2.- La adaptación y el rendimiento escolar.....	12
1.1.3.- La calidad de las relaciones sociales.....	14
1.1.4.- Las competencias sociales.....	15
1.1.5.- Las conductas disruptivas.....	16
1.1.6.- Necesidades específicas de apoyo educativo.....	17
<i>1.2.- Investigación en Musicoterapia.....</i>	<i>19</i>
1.2.1.- Investigación en Musicoterapia GIM.....	23
1.2.1.1.- Investigación cuantitativa y métodos mixtos.....	24
1.2.1.2.- Investigación cualitativa.....	30
1.2.2.- La investigación de la Musicoterapia en España.....	39

Capítulo 2: Musicoterapia y Educación.....	45
2.1.- <i>La Música y la Educación.....</i>	45
2.1.1.- ¿Qué es la Música?.....	45
2.1.2.- La Música como eje educativo a lo largo de la Historia.....	47
2.1.3.- Las funciones de la música en la educación.....	58
2.1.4.- La importancia de la Música en la Educación Emocional.....	65
2.2.- <i>Musicoterapia.....</i>	71
2.2.1.- El valor terapéutico de la Música a lo largo de la Historia.....	71
2.2.2.- Definición de Musicoterapia.....	77
2.2.3.- Modelos de Musicoterapia.....	81
2.2.4.- El Musicoterapeuta.....	87
2.2.5.- El desempeño de la Musicoterapia en España.....	89
2.3.- <i>Musicoterapia y Educación.....</i>	91
2.3.1.- La Educación Musical en Secundaria. Competencias clave y Musicoterapia..	92
2.3.2.- Diferencias entre Educación Musical y Musicoterapia.....	103
2.3.3.- Aplicaciones de la Musicoterapia en la Educación.....	106
2.4.- <i>Musicoterapia y adolescencia.....</i>	109
2.4.1.- Beneficios de la Musicoterapia en la adolescencia.....	111
2.4.2.- La Musicoterapia y la Competencia Emocional en Secundaria.....	114
2.4.3.- Musicoterapia GIM y adolescencia.....	120
 Capítulo 3: Las competencias emocionales en la adolescencia.....	 129
3.1.- <i>La psicología del adolescente.....</i>	129
3.1.1.- Desarrollo del autoconcepto.....	129
3.1.2.- Desarrollo de la autoestima.....	133
3.1.3.- La búsqueda de identidad personal.....	135
3.1.4.- Desarrollo moral y social.....	138
3.1.4.1.- La capacidad para establecer vínculos.....	139
3.1.4.2.- Las relaciones con los iguales.....	140
3.1.4.3.- La evolución del grupo.....	143
3.1.5.- La intolerancia en la adolescencia.....	144

3.1.6.- Contextos educativos durante la adolescencia.....	146
3.2.- <i>Emoción e Inteligencia</i>	149
3.2.1.- Enfoques en el estudio de las emociones.....	149
3.2.2.- La valoración de la emoción.....	152
3.2.3.- La emoción y sus componentes.....	154
3.2.4.- Clasificación de las emociones.....	157
3.2.5.- La Inteligencia Emocional.....	161
3.3.- <i>Emoción y Música</i>	168
3.3.1.- El significado emocional de la Música.....	170
3.3.2.- El Papel de la emoción en Musicoterapia GIM.....	173
3.4.- <i>La Competencia Emocional en la Educación</i>	180
3.4.1.- Características de la Competencia Emocional.....	181
3.4.2.- La Competencia Emocional en la Educación Secundaria.....	184
3.4.2.1.- Aspectos normativos del Sistema Educativo Español.....	187
3.4.3.- La Educación Emocional.....	191
3.4.3.1.- Fundamentos de Educación Emocional.....	192
3.4.3.2.- Finalidades de la Educación Emocional.....	194
Capítulo 4: Musicoterapia GIM.....	201
4.1.- <i>Definición del Modelo de Musicoterapia GIM</i>	201
4.2.- <i>Marco psicológico y aspectos filosóficos del Modelo</i>	203
4.3.- <i>Fundamentos históricos</i>	205
4.3.1.- El Equipo de Investigación.....	206
4.4.- <i>Modelos conceptuales de Estados de Conciencia</i>	208
4.4.1.- Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO) en GIM.....	211
4.5.- <i>Estructura de la Sesión de GIM</i>	215
4.5.1.- La sesión inicial.....	215
4.5.2.- Preludio.....	216
4.5.3.- Relajación- Inducción.....	217
4.5.4.- El viaje musical, la escucha de la Música.....	218
4.5.5.- El Postludio o Integración.....	220

<i>4.6.- Características del Modelo de Musicoterapia GIM.....</i>	<i>221</i>
4.6.1- La Sesión de Musicoterapia GIM Individual: BMGIM.....	223
4.6.2- La Sesión de Musicoterapia GIM grupal: Grupo GIM o BMGGIM.....	224
4.6.3.- Duración de la Sesión de GIM.....	228
<i>4.7.- El Musicoterapeuta y el Cliente: Guía y Viajero.....</i>	<i>230</i>
4.7.1.- Función del Musicoterapeuta o Guía.....	231
4.7.2.- Características del Cliente o Viajero.....	233
<i>4.8.- La música en GIM.....</i>	<i>236</i>
4.8.1.- Funciones de la Música.....	239
<i>4.9.- Los programas de música.....</i>	<i>240</i>
4.9.1.- Historia de los programas de música.....	241
4.9.2.- Desarrollo de los programas.....	244
4.9.3.- La utilización de Música Culta en los programas.....	248
4.9.4.- La elección del programa en una sesión de GIM.....	256
4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM.....	258
<i>4.10.- Las Imágenes en GIM.....</i>	<i>263</i>
4.10.1.- El valor terapéutico de las imágenes.....	244
4.10.1.1.-Las funciones de las imágenes en la psicoterapia.....	267
4.10.1.2.- Musicoterapia GIM y otras técnicas de imaginación.....	269
4.10.2. Categorías de imágenes en GIM.....	274
4.10.2.1 Las imágenes espontáneas.....	274
4.10.2.2 Las imágenes y el cuerpo.....	276
4.10.3.-La narrativa y las imágenes en GIM.....	280
4.10.3.1- Las imágenes como analogía y como metáfora.....	282
4.10.4.- La representación simbólica en GIM y el mandala.....	288

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5: Problema, Objetivos y Diseño de la investigación.....299

5.1.- *¿Por qué investigación-acción en la intervención con Musicoterapia GIM?* 299

5.2.- *Delimitación y justificación del problema de estudio*305

5.3.- *Objetivo General*307

5.4.- *Objetivos Específicos*309

5.5.- *Finalidades de la aplicación de Musicoterapia GIM*311

5.6.- *Diseño de la investigación*312

5.7.-*Contexto de la investigación* 317

5.7.1.- Selección de los participantes 318

5.7.2.- Características de los participantes 319

5.7.3.- Modalidad de trabajo320

5.8.- *Las sesiones de Musicoterapia GIM (MT GIM)* 321

5.8.1.- Plan de muestreo intersesional e intrasacional321

5.8.2.- Focos de intención u objetivos de la intervención con MT GIM 324

5.9.- *Procedimiento de intervención en las sesiones con MT GIM*327

5.9.1.- Intervención de la Musicoterapeuta330

5.9.1.1.- Antes de comenzar la música330

5.9.1.2.- Durante la música331

5.9.1.3.- Después de la música 333

5.9.2.- La inducción para la relajación333

5.9.3.- La selección musical336

5.9.4.- El viaje musical y el postludio340

5.9.5.- Procedimiento de intervención en las Sesiones Verbales342

Capítulo 6: Evaluación en la investigación.....345

Introducción345

6.1.- *Técnicas de evaluación e instrumentos de recogida de información*347

6.1.1.- Las técnicas subjetivas349

6.1.2.- La observación como método y como técnica350

6.1.2.1- La observación participante.....	350
6.1.2.2- La auto-observación.....	351
6.1.3- Los autoinformes.....	354
6.1.3.1.- La entrevista narrativa y episódica.....	355
6.1.3.2.- Los cuestionarios.....	361
6.1.3.3.- Entrevistas y debates de grupo.....	363
6.1.4.- Las técnicas proyectivas.....	366
6.2.- Procedimiento en el Análisis de Datos.....	367
6.2.1.- La teoría hermenéutica de Ricoeur.....	369
6.2.2.- La Teoría Fundamentada o Grounded Theory.....	375
6.2.2.1- Análisis de datos según la Teoría Fundamentada.....	379
6.2.3.- La escala de evaluación en GIM.....	386
Capítulo 7: Análisis y Resultados de la investigación.....	389
<i>Introducción.....</i>	<i>389</i>
<i>7.1. Análisis intrasiesional.</i>	
<i>La Musicoterapia GIM y la exploración de la autoconciencia.....</i>	<i>391</i>
7.1.1.- La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia emocional (Sesiones 1 a 8 BMGGIM).....	393
7.1.1.1.- Análisis del reconocimiento y simbolización de las emociones propias (Sesiones 1 a 4 BMGGIM).....	395
7.1.1.2.- Resultados I.....	416
7.1.1.3.- Análisis de la interpretación en la comprensión de la conciencia emocional (Sesiones 5 a 8 BMGGIM).....	420
7.1.1.4.- Resultados II	443
7.1.1.5.- Resultados finales: exploración de la conciencia emocional....	445
7.1.2- La Musicoterapia GIM y la exploración de la regulación emocional (Sesiones 9 a 12 BMGGIM).....	449
7.1.2.1- Análisis del contenido metafórico.....	452
7.1.2.2.- Diferencias y similitudes entre los participantes.....	467
7.1.2.3.- Resultados finales: exploración de la regulación emocional.....	472

7.1.3.- Resultados finales de la exploración de la autoconciencia emocional: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes (Pasos 0 a 3)	476
7.2.- <i>Análisis intersesional.</i>	
<i>La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia social.</i>	
<i>La empatía. (Sesiones 13 a 19 BMGIM)</i>	481
7.2.1.- Análisis del reconocimiento y simbolización de las emociones de los demás en la comprensión de la conciencia social.....	483
7.2.1.1.- Sesión individual de Carla (Sesión 13.13 BMGIM).....	484
7.2.1.2.- Sesión individual de Luna (Sesión 13.14 BMGIM).....	488
7.2.1.3.- Sesión individual de Estrella (Sesión 13.15 BMGIM).....	492
7.2.1.4.- Sesión individual de Clara (Sesión 13.16 BMGIM).....	497
7.2.1.5.- Sesión individual de Sandra (Sesión 13.17 BMGIM).....	501
7.2.1.6.- Sesión individual de Daniel (Sesión 13.18 BMGIM).....	506
7.2.1.7.- Sesión individual de Valentín (Sesión 13.19 BMGIM).....	510
7.2.1.8.- Resultados III.....	513
7.2.2.-Análisis: Relación intrasubjetividad del viajero y la intersubjetividad de los observadores.....	519
7.2.2.1.- Resultados IV.....	529
7.2.3.- Resultados finales de la exploración de la conciencia social: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes (Pasos 4 y 5).....	531
7.3.- <i>Evaluación y valoración de la intervención de GIM.....</i>	535
7.3.1.- El proceso de GIM en cada uno de los siete participantes: relación analógica entre los dibujos y la interpretación de la conciencia emocional.....	536
7.3.1.1.- Resultados V.....	550
7.3.2.- Nivel de respuesta en las sesiones individuales de GIM.....	554
7.3.1.1.- Resultados VI.....	554
7.3.3.- Valoración de los participantes sobre el proceso de la intervención con GIM (Sesión 20).....	556
7.3.4.- Valoración final de la intervención con Musicoterapia GIM.....	565

Capítulo 8.- Discusión y Conclusiones.....	573
<i>Introducción.....</i>	<i>573</i>
<i>8.1.- Discusión de los Resultados.....</i>	<i>574</i>
8.1.1.- Exploración de la autoconciencia emocional de los adolescentes con GIM..	576
8.1.1.1.- Reconocimiento y simbolización de las propias emociones.....	577
8.1.1.2.- Interpretación de la comprensión emocional.....	581
8.1.1.3.- Mejora de la comprensión emocional.....	584
8.1.1.4.- Regulación emocional.....	587
8.1.2.- Exploración de la conciencia social de los adolescentes con GIM.....	593
8.1.2.1.- Comprensión de la conciencia social.....	595
8.1.2.2.- Comprensión emocional entre el viajero y los observadores.....	598
8.1.3.- Los dibujos y la interpretación de la competencia emocional con GIM.....	602
8.1.4.- Respuesta y valoración de los adolescentes a las sesiones de GIM.....	604
8.1.4.1.- Influencia de la metodología de intervención según los adolescentes.....	604
8.1.4.2.- Aportaciones en el ámbito educativo según los adolescentes.....	605
8.1.4.3.- Aportaciones del Taller de GIM según los siete participantes.....	605
<i>8.2.- Reflexiones.....</i>	<i>607</i>
<i>8.3.- Aportaciones de nuestra investigación.....</i>	<i>609</i>
<i>8.4.- Futuras líneas de investigación y propuestas.....</i>	<i>612</i>
<i>8.5.- Conclusiones.....</i>	<i>617</i>
Referencias.....	623

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 2.1.</i> Criterios de evaluación de Música en la ESO (Adaptado del BOE, 03-01-2015).....	96
<i>Tabla 2.2.</i> Diferencias entre Educación Musical y Musicoterapia (Bruscia, 2007).....	106
<i>Tabla 3.1.</i> Evolución del autoconcepto durante la adolescencia (Palacios, 2006).....	130
<i>Tabla 3.2.</i> Niveles o Estatus de Identidad (Marcia, 1980).....	137
<i>Tabla 3.3.</i> Componentes de la emoción (Bisquerra, 2009).....	154
<i>Tabla 3.4.</i> Clasificación de las emociones según diversos autores. (Bisquerra, 2009).....	158
<i>Tabla 3.5.</i> Listado de emociones más frecuentes en la clasificación de emociones (Bisquerra, 2009).....	159
<i>Tabla 3.6.</i> Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009).....	160
<i>Tabla 3.7.</i> Características de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).....	162
<i>Tabla 3.8.</i> Competencias emocionales y microcompetencias (Bisquerra, 2009).....	183
<i>Tabla 4.1.</i> Comparación entre la sesión BMGIM y BMGGIM. (Adaptación de Grocke y Wigram, 2007).....	226
<i>Tabla 4.2.</i> Tipos de imágenes experimentadas según Crocke y Wigran (2007).....	235
<i>Tabla 4.3.</i> Programas musicales y autores (Bonde, 2009).....	246
<i>Tabla 4.4.</i> Programas musicales contemporáneos (Instituto Atlantis, 2016).....	247
<i>Tabla 4.5.</i> Relación de la música, los periodos históricos y su función.....	251
<i>Tabla 4.6.</i> Utilidad de los programas musicales iniciales o exploratorios del Nivel I (Instituto Atlantis, 2016).....	259
<i>Tabla 4.7.</i> Utilidad de los programas musicales de trabajo más profundo del Nivel II (Instituto Atlantis, 2016).....	260
<i>Tabla 4.8.</i> Utilidad de los Programas musicales de trabajo avanzado del Nivel III (Instituto Atlantis, 2016).....	261
<i>Tabla 4.9.</i> Utilidad de los Programas musicales contemporáneos (Instituto Atlantis, 2016).....	263
<i>Tabla 4.10.</i> Diferencias y similitudes: GIM y otras técnicas de imagen (Adaptado de Meadows, 2000)	270
<i>Tabla 5.1.</i> Relación objetivos específicos y preguntas de investigación.....	309
<i>Tabla 5.2.</i> Finalidades de la intervención con Musicoterapia GIM.....	311

<i>Tabla 5.3.</i> Número total de sesiones, temporalización.	
Muestreo Intrasesional e intersesional.....	323
<i>Tabla 5.4.</i> Objetivos y Focos de intención- Inteligencia Intrapersonal	325
<i>Tabla 5.5</i> Focos de intención- Inteligencia Interpersonal.....	326
<i>Tabla 5.6.</i> Preguntas realizadas durante el viaje musical.....	332
<i>Tabla 5.7.</i> Inducción para la relajación. Sesiones 1 a 4 (BMGGIM).....	334
<i>Tabla 5.8.</i> Inducción para la relajación. Sesiones 5 a 12 (BMGGIM).....	335
<i>Tabla 5.9.</i> Inducción para la relajación. Sesión individual de Clara13.16 (BMGIM).....	336
<i>Tabla 5.10.</i> Selección de las músicas utilizadas en las cuatro primeras sesiones (BMGGIM).....	338
<i>Tabla 5.11.</i> Selección de los Programas Musicales utilizados: Sesiones 5 y 7 (BMGGIM).....	338
<i>Tabla 5.12.</i> Selección de los Programas musicales utilizados: Sesiones 9, 11 y 12 (BMGGIM).....	339
<i>Tabla 5.13.</i> Ejemplo Sesión Verbal 10.....	342
<i>Tabla 5.14.</i> Ejemplo Sesión Verbal correspondiente a la Sesión de Cierre (nº 20).....	344
<i>Tabla 6.1.</i> Dibujos realizados por cada uno de los participantes en la sesión 3.....	352
<i>Tabla 6.2.</i> Ejemplo de pregunta narrativa. Carla (Sesión 1 BMGGIM).....	356
<i>Tabla 6.3.</i> Extracto de entrevista narrativa durante el viaje musical. Sandra (Sesión 13.17 BMGIM).....	358
<i>Tabla 6.4.</i> Extracto de entrevista episódica después del viaje musical. Clara. (Sesión 13.16 BMGIM).....	360
<i>Tabla 6.5.</i> Cuestionario de entrevista semiestructurada. Sesión de Cierre (nº20).....	362
<i>Tabla 6.6.</i> Cuestionario de estructura cerrada. Sesión de Cierre (nº20).....	363
<i>Tabla 6.7.</i> Entrevista de grupo con respecto al viaje musical de Luna (Sesión 13.14 BMGIM).....	364
<i>Tabla 6.8.</i> Experiencias emocionales compartidas en la Sesión 11 (BMGGIM).....	365
<i>Tabla 6.9.</i> Ejemplo de Rotulación de entrevista a Clara. (Sesión 1 BMGGIM).....	382
<i>Tabla 6.10.</i> Relación de categorías y subcategorías principales en las sesiones de Musicoterapia GIM.....	384
<i>Tabla 7.1.</i> Categorías principales. Sesiones 1 a 4.....	400

<i>Tabla 7.2.</i> Declaraciones individuales de los participantes y las categorías principales en relación a sí mismos (Sesión 4).....	401
<i>Tabla 7.3.</i> Distribución de las categorías principales y reconocimiento de las emociones propias (Sesiones 1 a 4).....	403
<i>Tabla 7.4.</i> Escenarios imaginados por los participantes (sesión 1).....	406
<i>Tabla 7.5.</i> Relación analógica entre los escenarios imaginados, la simbolización de las propias emociones y los dibujos.....	406
<i>Tabla 7.6.</i> Reconocimiento de las emociones propias experimentadas en relación a experimentar Acciones de agrado o desagrado.....	407
<i>Tabla 7.7.</i> Nombrar las emociones propias experimentadas en relación a la Focalización de la atención.....	409
<i>Tabla 7.8.</i> Focalización de la atención de la experiencia emocional en el objeto proyectado (Sesión 2).....	410
<i>Tabla 7.9.</i> Reconocimiento y simbolización de las emociones propias experimentadas en relación al Reconocimiento de lugares propios.....	412
<i>Tabla 7.10.</i> Identificación de personas conocidas y proyección del Yo en la simbolización de sus propias emociones.....	414
<i>Tabla 7.11.</i> Nombrar las emociones propias experimentadas en relación al reconocimiento de personas conocidas.....	415
<i>Tabla 7.12.</i> Clasificación y frecuencia de las emociones nombradas por los participantes (Sesiones 1 a 4).....	419
<i>Tabla 7.13.</i> Focos de intención pensados por los participantes (Sesión 5 y 7).....	422
<i>Tabla 7.14.</i> Distribución de las categorías y subcategorías principales en relación al Reconocimiento de las emociones propias (Sesiones 5 a 8).....	425
<i>Tabla 7.15.</i> Nuevas categorías principales. Sesiones 5 y 7.....	431
<i>Tabla 7.16.</i> Distribución de las categorías principales en cada participante (Sesiones 5 y 7).....	432
<i>Tabla 7.17.</i> Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante (Sesiones 5 a 8).....	436
<i>Tabla 7.18.</i> Relación de Temas y Categorías (Sesiones 1 a 8).....	448

<i>Tabla 7.19. Relación de los episodios narrativos en cada participante</i> (Sesiones 9, 11 y 12).....	455
<i>Tabla 7.20. Configuración narrativa del Yo y emociones experimentadas</i> en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12).....	459
<i>Tabla 7.21. Toma de conciencia en la relación emoción-cognición-comportamiento.....</i>	465
<i>Tabla 7.22. Toma de conciencia y las categorías de regulación emocional en cada uno.....</i>	469
<i>Tabla 7.23. Entrevista narrativa durante el viaje musical de Carla (13.13 BMGIM).....</i>	484
<i>Tabla 7.24. Elementos simbólicos observados del viaje de Carla (13.13 BMGIM).....</i>	487
<i>Tabla 7.25. Entrevista narrativa durante el viaje musical de Luna (13.14 BMGIM).....</i>	488
<i>Tabla 7.26. Elementos simbólicos observados del viaje de Luna (13.14 BMGIM).....</i>	490
<i>Tabla 7.27. Elementos simbólicos observados del viaje de Estrella (13.15 BMGIM).....</i>	495
<i>Tabla 7.28. Elementos simbólicos observados del viaje de Clara (13.16 BMGIM).....</i>	499
<i>Tabla 7.29. Elementos simbólicos observados del viaje de Sandra (13.17 BMGIM).....</i>	505
<i>Tabla 7.30. Elementos simbólicos observados del viaje de Daniel (13.18 BMGIM).....</i>	509
<i>Tabla 7.31. Elementos simbólicos observados del viaje de Valentín (13.19 BMGIM).....</i>	511
<i>Tabla 7.32. Relación de emociones interpretadas por los participantes observadores</i> (Sesiones individuales 13 a 19 BMGIM).....	516
<i>Tabla 7.33. Interpretación de las sesiones individuales de GIM</i> realizadas por los participantes observadores.....	517
<i>Tabla 7.34. Relación comparativa entre las interpretaciones de los viajeros/as</i> y los observadores en las sesiones individuales de GIM.....	520
<i>Tabla 7.35. Relación comparativa entre la focalización de la atención de los viajeros/as</i> y los observadores en las sesiones individuales de GIM.....	523
<i>Tabla 7.36. Interpretación compartida entre la toma de conciencia del viajero</i> y la conciencia social de los observadores.....	525
<i>Tabla 7.37. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Carla</i> en cada una de las sesiones de GIM.....	537
<i>Tabla 7.38. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Clara</i> en cada una de las sesiones de GIM.....	539
<i>Tabla 7.39. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Daniel</i> en cada una de las sesiones de GIM.....	541

<i>Tabla 7.40. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Estrella en cada una de las sesiones de GIM.</i>	543
<i>Tabla 7.41. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Luna en cada una de las sesiones de GIM.</i>	545
<i>Tabla 7.42. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Sandra en cada una de las sesiones de GIM.</i>	547
<i>Tabla 7.43. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Valentín en cada una de las sesiones de GIM.</i>	549

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 3.1. Procedimiento de observación de las respuestas emocionales en el viaje musical de una sesión de Musicoterapia GIM.</i>	156
<i>Figura 3.2. El proceso de la emoción (Greenberg, 1993).</i>	156
<i>Figura 3.3. Inteligencia emocional según Salovey y Mayer (Bisquerra, 2009).</i>	165
<i>Figura 3.4. Inteligencia emocional según Goleman (Bisquerra, 2009).</i>	167
<i>Figura 3.5. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2002).</i>	182
<i>Figura 4.1. Diagrama de Corte-Registro de la Conciencia (Bonny, 2002).</i>	212
<i>Figura 4.2. Relación periodo histórico musical y función durante el viaje.</i>	254
<i>Figura 4.3. La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1978 (citado en Fincher, 1994).</i>	293
<i>Figura 4.4. La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1980 (citado en Bush, 1992).</i>	295
<i>Figura 4.5. Los círculos del Self (Bush, 2009).</i>	296
<i>Figura 5.1. Relación entre los objetivos de investigación y de la intervención con GIM.</i>	308
<i>Figura 5.2. Representación gráfica de los ocho diseños observaciones (Anguera, Blanco y Losada (2001)).</i>	314
<i>Figura 5.3. Procedimiento observacional de la Investigación.</i>	316
<i>Figura 5.4. Intervención grupal de GIM. Total: 9 sesiones (BMGGIM).</i>	328
<i>Figura 5.5. Intervención individual de Musicoterapia GIM. Sesión 13 (BMGIM).</i>	329
<i>Figura 5.6. Grupo de Participantes durante la inducción. Sesión 1</i>	334
<i>Figura 5.7. Grupo de participantes realizando sus dibujos en el postludio. Sesión 4</i>	341
<i>Figura 6.1. Desarrollo de evaluación y valoración de nuestra investigación.</i>	346
<i>Figura 6.2. Dibujo de Clara (Sesión 3 BMGGIM).</i>	353

<i>Figura 6.3. Procedimiento de análisis de datos de las sesiones de GIM</i>	
y de la intervención final.....	369
<i>Figura 7.1. Proceso de análisis de la autoconciencia emocional.....</i>	393
<i>Figura 7.2. Relación del reconocimiento y simbolización de emociones propias</i>	
con el resto de las categorías iniciales (Sesiones 1 a 4).....	404
<i>Figura 7.3. Focos de intención: Relación consigo mismo/a en el reconocimiento</i>	
y simbolización de las propias emociones (Sesiones 1 a 4).....	418
<i>Figura 7.4. Porcentaje del tipo de emociones en cada participante (Sesiones 1 a 4).....</i>	419
<i>Figura 7.5. Comparativa emociones nombradas entre las sesiones 1 a 4 y 5 a 8.....</i>	424
<i>Figura 7.6. Relación de la influencia de las subcategorías principales</i>	
en la elaboración del contenido metafórico de las narraciones (Sesiones 5 y 7).....	426
<i>Figura 7.7. Influencia de las nuevas subcategorías principales</i>	
en la interpretación del contenido metafórico.....	433
<i>Figura 7.8. Relación de los participantes en la comprensión de su conciencia emocional</i>	
con el foco de intención u otros aspectos de su vida.....	434
<i>Figura 7.9. Proceso de elaboración en la interpretación de la comprensión</i>	
de la conciencia emocional después del viaje musical.....	435
<i>Figura 7.10. Proceso de interpretación de la conciencia emocional con GIM</i>	
(Sesiones 1 a 8).....	446
<i>Figura 7.11. Proceso de análisis de los tres niveles de metáforas en GIM.....</i>	451
<i>Figura 7.12. Categorías referidas a la regulación emocional de todos los participantes</i>	
en la intervención con GIM (Sesiones 9 a 12).....	470
<i>Figura 7.13. Porcentaje del tipo de emociones en cada participante (Sesiones 9 a 12).....</i>	471
<i>Figura 7.14. Emoción-cognición-comportamiento de cada uno de los participantes</i>	
en GIM (Sesiones 9 a 12).....	471
<i>Figura 7.15. Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso</i>	
de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes.....	478
<i>Figura 7.16. Proceso de exploración de la conciencia social en GIM.....</i>	481
<i>Figura 7.17. Procedimiento de análisis comparativo entre</i>	
las entrevistas del viajero/a (intrasubjetividad) y los observadores (intersubjetividad)	
después del viaje musical.....	519

<i>Figura 7.18.</i> Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGIM, basado en el análisis de las observaciones y dibujos de 7 adolescentes para la comprensión de la conciencia social.....	533
<i>Figura 7.19.</i> Relación de los participantes que se han representado a sí mismos en sus dibujos, durante las 13 sesiones de GIM.....	550
<i>Figura 7.20.</i> Relación de los participantes que se han proyectado en otras personas u objetos, durante las 13 sesiones de GIM.....	551
<i>Figura 7.21.</i> Relación de la representación de elementos simbólicos asociados a emociones, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.....	551
<i>Figura 7.22.</i> Relación de la representación de personas asociadas a vínculos emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.....	552
<i>Figura 7.23.</i> Relación de la representación de dibujos fragmentados en relación a diferentes experiencias emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.....	552
<i>Figura 7.24.</i> Relación de la representación de atmósferas simbólicas asociadas a estados emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.....	553
<i>Figura 7.25.</i> Nivel de respuesta de cada participante en las sesiones individuales de GIM.....	555

ANEXOS

Anexo I: Imágenes musicales dirigidas

Anexo II: Composiciones y programas musicales utilizados

Anexo III: Entrevistas y cuestionarios

Anexo IV: Registro intrasesimal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Anexo V: Registro intersesimal. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores.

Anexo VI: Categorías principales.

Anexo VII: Cuestionarios de valoración final de la intervención con GIM.

Anexo VIII: Evaluación de respuestas de los siete participantes en las sesiones individuales.

Anexo IX: Tríptico informativo del Taller de Musicoterapia GIM

Anexo X: Modelo de dossier entregado a cada participante en la última sesión (nº 20)

Anexo XI: Código deontológico del Método GIM (AMI)

RESUMEN

La Musicoterapia receptiva, a través del modelo de Musicoterapia GIM (Guided Imaginery and Music), imágenes guiadas y música, utiliza la música bajo un estado no ordinario de conciencia para profundizar en el conocimiento y percepción de la escucha musical, potenciando procesos de autoconocimiento. Su base científica está avalada por numerosas investigaciones internacionales, desde que su fundadora Helen Bonny lo desarrollara en los años 70. Sin embargo, este método en España no ha sido investigado dentro del contexto educativo.

La presente tesis doctoral, ha permitido conocer cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional, con un grupo de siete adolescentes de 3º de la ESO en un Instituto de Secundaria de la Comunidad de Madrid.

A través de este estudio cualitativo, con una metodología de investigación-acción, se ha desarrollado un trabajo empírico a lo largo de 20 sesiones grupales (10 de GIM y 10 verbales), durante 8 meses de intervención. Desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica y en base a los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y a las aportaciones del análisis metafórico de Bonde (2005) en el trabajo con GIM, se han analizado los dibujos y narrativas de contenido metafórico, descritas por los adolescentes en la experiencia musical imaginaria, a través de las entrevistas realizadas durante y después de la escucha musical.

Los resultados obtenidos revelan que la aplicación de GIM, en el contexto educativo, potencia en los adolescentes la exploración de su autoconciencia emocional y su conciencia social a través de la escucha profunda de la Música.

La música en GIM, ejerce una función proyectiva para la identificación y simbolización de sus propias emociones internas y catalizadora en la elaboración e interpretación del contenido metafórico de las imágenes, para la mejora en la comprensión de su conciencia y su regulación emocional.

La intervención con GIM ayuda a los adolescentes a transformar distintas situaciones de vida, aportando soluciones saludables en relación a: la necesidad de obtener más confianza en sí mismos en la búsqueda de su propia identidad y en sus vínculos emocionales, entre el grupo de iguales y/o familia.

La exploración de la conciencia social de los adolescentes, a través de la realización de las sesiones individuales de GIM, observadas por el grupo de participantes, potencia la exploración de la conciencia social, favoreciendo la empatía y la toma de conciencia de las emociones y las necesidades de los demás.

Los dibujos realizados después de las sesiones de GIM contienen relaciones analógicas significativas, entre los elementos simbólicos representados y la interpretación que han realizado de los mismos, con relación a sus experiencias de vida y su competencia emocional.

La aplicación y la contribución de la idoneidad disciplinar de la Musicoterapia GIM en el contexto educativo, proporciona un espacio para expresar, compartir emociones y conocer mejor aspectos de sí mismos y de los demás, herramientas de valiosa utilidad para el adolescente en la comprensión de su autoconciencia emocional y conciencia social. Aporta una contribución muy importante y significativa al estado del arte actual en materia de educación emocional.

Palabras clave: Musicoterapia GIM, competencia emocional, autoconciencia, conciencia, emocional, social, música, imágenes, metáfora, dibujos, educación, adolescentes.

ABSTRACT

Receptive Music Therapy, through the Guided Imagery and Music (GIM) Music Therapy model, guided images and music, uses music under a nonconscious state of consciousness to deepen the knowledge and perception of musical listening, enhancing processes of self-knowledge. Its scientific base is backed by numerous international investigations, since its founder Helen Bonny developed it in the 70's. However, this method in Spain has not been investigated within the educational context.

This dissertation has allowed us to know how GIM Music Therapy enhances the exploration of emotional competence with a group of seven adolescents from the 3rd year of ESO at a High school in the Community of Madrid.

Through this qualitative study, with an action-research methodology, an empirical work has been developed along 20 group sessions (10 GIM and 10 verbal), during 8 months of intervention. From a phenomenological and hermeneutic perspective and based on the principles of the Grounded Theory (Glaser and Strauss, 1967) and the contributions of the metaphorical analysis of Bonde (2005) in the work with GIM, we have analyzed the drawings and narratives of metaphorical content described by adolescents in the imaginary musical experience, through the interviews conducted during and after listening to music.

The results obtained reveal that the application of GIM, in the educational context, strengthens in adolescents the exploration of their emotional self-awareness and their social conscience through the deep listening of Music.

The music in GIM, exerts a projective function for the identification and symbolization of its own internal emotions and catalyzing in the elaboration and interpretation of the metaphorical content of the images, for the improvement in the understanding of its conscience and its emotional regulation .

The intervention with GIM helps adolescents to transform different life situations, providing healthy solutions in relation to the need to gain more self-confidence in the search of their own identity and in their emotional ties, between the group of peers and / Or family.

The exploration of the social conscience of the adolescents, through the accomplishment of the individual sessions of GIM, observed by the group of participants, potentiates the exploration of the social conscience, favoring the empathy, and the awareness of the emotions and the needs of others.

The drawings made after GIM sessions contain significant analogical relationships between the symbolic elements represented and the interpretation they have made of them, in relation to their life experiences and their emotional competence.

The application and contribution of the GIM Music Therapy disciplinary suitability in the educational context, provides a space to express, share emotions and better know aspects of themselves and others, tools of valuable utility for adolescents, in understanding their emotional self-awareness and social awareness. It contributes a very important and significant contribution to the state of the art, in the field of emotional education.

Key words: GIM music therapy, emotional competence, self-awareness, emotional, awareness, social, music, images, metaphor, drawings, education, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Numerosos documentos bibliográficos e investigaciones nos revelan la importancia destacada de la música en la vida y en la educación de las personas a lo largo de la historia, y las distintas competencias educativas y terapéuticas que favorece.

Durante el último siglo y hasta la actualidad se ha producido un incremento en la investigación, para comprobar que la música ejerce una influencia en cuatro esferas del individuo: cognitiva, afectiva, motora y espiritual, las cuales pueden interferir a nivel consciente o inconsciente generando respuestas emocionales en el hombre.

Para conocer el por qué de la importancia de la música en la educación de los adolescentes, desde una perspectiva educativa-terapéutica, consideramos que es fundamental continuar profundizando en el estudio de cómo la música afecta en el área emocional del alumnado, lo que justifica la razón de esta investigación.

Las investigaciones y prácticas especializadas desde principios del siglo pasado y hasta la actualidad han convertido científicamente a la Musicoterapia, en una disciplina que utiliza la música y sus elementos por un musicoterapeuta acreditado, como un medio para optimizar la calidad de vida y mejorar la salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual de las personas.

La Musicoterapia es una disciplina de reciente aplicación en España en el ámbito educativo y abarca diferentes líneas de investigación según el marco teórico en el que se fundamenta y el colectivo de intervención al que se dirige.

Hemos centrado nuestra investigación en la metodología de la Musicoterapia GIM (Guided Imagery and Music), Imágenes Guiadas y Música, que en la actualidad es un término general que abarca una gama de enfoques dentro de la Musicoterapia receptiva.

Su metodología de intervención es reconocida internacionalmente y se practica en diferentes países por musicoterapeutas GIM acreditados y formados en este método.

Desde el comienzo del desarrollo de GIM, en el Centro de Investigación Psiquiátrica de Baltimore en los años 70, por su fundadora Helen Bonny y hasta la actualidad, se vienen realizando numerosas investigaciones sobre todo en el ámbito clínico, que prueban la efectividad de este modelo para la mejora del bienestar emocional de las personas. Sin embargo, en el contexto educativo existen muy pocos trabajos que hayan estudiado el impacto de la Musicoterapia GIM con adolescentes y en España existe una ausencia de investigación al respecto.

En la presente tesis, hemos desarrollado las fases del proceso de intervención con Musicoterapia GIM en un grupo de siete adolescentes de Educación Secundaria. A través de 20 sesiones (10 de GIM y 10 verbales), hemos profundizado en la observación de la exploración emocional a través de la escucha musical en un estado no ordinario de conciencia, para conocer cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de los adolescentes.

La investigación que se ha desarrollado es una investigación cualitativa, basada en la metodología de investigación-acción, que se sustenta en el paradigma interpretativo para conocer la realidad subjetiva de cada participante y cómo este comprende los fenómenos a partir del sentido que adquiere su experiencia con GIM en el marco de su proyecto de vida. Las corrientes epistemológicas influyentes en esta investigación han sido la hermenéutica y la fenomenología, manteniendo una postura durante el proceso de intervención según la cual los objetivos planteados, en cada una de las sesiones, nos han permitido una comprensión más profunda de cómo los adolescentes exploran y toman conciencia de su competencia emocional a través de la Musicoterapia GIM.

La música en GIM, ejerce un dispositivo protector mediante la capacidad que tiene la experiencia musical de movilizar e interconectar nuestra multidimensionalidad fisiológica, emocional, mental y espiritual con los aspectos familiares, culturales y sociales. Desde esta perspectiva, nuestra intervención de Musicoterapia GIM con adolescentes se centra en la educación emocional y/o reaprendizaje socioemocional, para revelar sus problemáticas y favorecer la consolidación de la identidad personal.

Para ello, hemos analizando las relaciones simbólicas entre los dibujos y las narraciones expresadas por los adolescentes, durante y después de la escucha musical, en base a los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y a las aportaciones del análisis metafórico de Bonde (2005) en el trabajo con GIM, para conocer cómo la Musicoterapia GIM potencia la conciencia emocional y su comprensión, la regulación emocional y la conciencia social.

La estructura de esta tesis está dividida en dos partes. La primera parte corresponde al marco teórico que fundamenta nuestra investigación y contiene cuatro capítulos. La segunda parte, pertenece al estudio empírico realizado y consta de otros cuatro capítulos que incluyen la discusión y las conclusiones de la intervención con Musicoterapia GIM.

Con respecto a la primera parte, el capítulo primero, *La investigación en competencia emocional y Musicoterapia*, corresponde a la revisión de las investigaciones realizadas en materia de inteligencia emocional en el ámbito educativo, que abarca la competencia emocional, el estado del arte actual en Musicoterapia GIM, y el desarrollo de la investigación de la Musicoterapia en España.

El capítulo segundo, *Musicoterapia y Educación*, aborda la importancia de la música como eje educativo y terapéutico a lo largo de la historia y su importancia en la educación emocional. La definición de Musicoterapia y los diferentes modelos existentes en la actualidad, también son expuestos en este capítulo, además de las aplicaciones de la Musicoterapia en educación y adolescencia.

El tercer capítulo, *Las competencias emocionales en la Adolescencia*, describe los aspectos más significativos en relación a la psicología del adolescente, los enfoques existentes para el estudio de la emoción, la inteligencia y la música y finalmente las características de la competencia emocional para la educación emocional en secundaria.

El cuarto capítulo, *Musicoterapia GIM*, profundiza en el estudio y definición de este modelo a través de sus fundamentos históricos y conceptuales, su metodología de intervención, las funciones de la música, los programas utilizados en GIM y el valor terapéutico de las imágenes.

En la segunda parte de la tesis, correspondiente al marco metodológico de nuestro estudio empírico, el capítulo 5, *Problema, Objetivos y Diseño de la investigación*, delimita y justifica el problema de estudio y se caracteriza la muestra, detallando los objetivos en base a la pregunta de investigación general de: cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de los adolescentes. Posteriormente, describe el procedimiento de intervención durante la investigación.

El capítulo seis, *Evaluación de la investigación*, recoge las técnicas de evaluación e instrumentos de recogida de información en la investigación y explica el procedimiento en el análisis de datos.

El capítulo siete, *Análisis y resultados de la investigación*, presenta los resultados obtenidos en base al análisis de datos realizado, en relación a la influencia de la Musicoterapia GIM en la exploración de la autoconciencia emocional (conciencia y regulación emocional) y la conciencia social. Finalmente, recoge los resultados de la evaluación y valoración de la intervención.

Para concluir, el capítulo octavo, *Discusión y Conclusiones*, expone la discusión de los resultados en relación a las preguntas y objetivos de investigación a través del análisis cualitativo y las conclusiones. La escucha musical introspectiva, en un estado no ordinario de conciencia, aparece como un gran aliado cuando a los adolescentes les cuesta hablar de sí mismos y expresar sus emociones. Las funciones de la música y todo el material metafórico que las imágenes contienen permite hablar a los adolescentes desde lo simbólico, para darse cuenta y tomar conciencia de lo que les sucede.

Se observa que es desde esa emoción sentida, desde donde podemos intervenir para que los participantes tomen conciencia de lo que sienten. En las sesiones de Musicoterapia GIM realizadas con el grupo de adolescentes de secundaria, se profundiza en el análisis de la exploración de su competencia emocional relacionando y analizando los diferentes hechos, narrativas o imágenes que expresan para comprobar que la Musicoterapia GIM potencia la competencia emocional y mejora la comprensión de sí mismos y de los demás.

PARTE I

MARCO TEÓRICO:

FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

CAPÍTULO 1

LA INVESTIGACIÓN EN COMPETENCIA EMOCIONAL Y MUSICOTERAPIA

1.1.- Investigación en competencia emocional en el ámbito educativo

La competencia emocional es un concepto en proceso de investigación continua por parte de los diferentes autores que enunciaremos en este capítulo.

Para Salovey, Sluyter (1997) y Goleman (1995) hay una coincidencia entre competencias emocionales e inteligencia emocional. Otros autores (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a; Mestre y Fernández- Berrocal, 2007) abogan por un modelo restrictivo de inteligencia emocional, basado en conceptos psicológicos.

Sin embargo, la investigación educativa ha puesto de manifiesto que aunque existen diversidad de enfoques y planteamientos, en general, las competencias emocionales se desarrollan sobre el constructo de Inteligencia Emocional (IE), aplicándose su estudio y desarrollo como el objetivo fundamental de la Educación Emocional.

Las investigaciones en relación a la IE han demostrado que esta, puede aportar mejoras en el ámbito escolar del alumnado, donde se refleja un aumento en el rendimiento académico, así como la erradicación y/o prevención de conductas disruptivas en el aula, estrés y ansiedad, optimismo y madurez vocacional (Pena y Repetto, 2008).

Por ello, estamos de acuerdo con autores, como Fernández-Berrocal y Ruíz (2008), que consideran la necesidad de implantar en el sistema educativo programas que trabajen la Educación Emocional, con el fin de que todos los miembros implicados en este sistema, tengan las habilidades emocionales necesarias para poder enfrentarse a las situaciones de conflicto de manera asertiva.

En esta línea, tal y como apunta Bisquerra (2003), la educación emocional tiene con fin dar respuesta a las necesidades sociales que desde el ámbito educativo no quedan totalmente atendidas y que combaten comportamientos de riesgo tales como: baja autoestima, depresión, estrés, consumo de sustancias, etc. que guardan relación con un desequilibrio emocional del individuo.

Desde nuestra perspectiva, el sistema educativo español aún tiene un largo camino por recorrer con respecto a este campo, donde se hace necesario realizar nuevas investigaciones y evaluaciones para poder ejecutar intervenciones a este nivel que garanticen la mejora del bienestar de los sujetos.

Consideramos que en los institutos españoles existen todavía pocos programas de intervención para trabajar la competencia emocional de los adolescentes, constatando la necesidad apuntada por Pena y Repetto (2008) de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la IE con el objetivo de fomentar el crecimiento personal de nuestro alumnado.

Además, la mayoría de los estudios realizados se basan más en evaluar habilidades y rasgos de la personalidad del adolescente en relación a su inteligencia emocional que explorar su competencia emocional desde aspectos vivenciales concretos, es decir, centrados en la emoción desde el “aquí” y el “ahora”.

Así, fundamentalmente, para medir la inteligencia emocional se han utilizado varios tipos de instrumentos de medida.

Por un lado, se han aplicado métodos clásicos de evaluación de constructos psicológicos, tales como los cuestionarios, inventarios y escalas (Extremera y Fernández, 2004), que proporcionan una evaluación del nivel de Inteligencia Emocional de cada sujeto a través de preguntas cortas, formato Likert y/o de varias opciones de respuesta. Este tipo de medidas ofrece una valoración subjetiva por parte de cada sujeto en niveles de habilidades y competencias relacionadas con el constructo de Inteligencia Emocional.

Entre los cuestionarios más utilizados en la investigación para evaluar la Inteligencia Emocional se encuentran el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), *Schutte Self Report Inventory* (SSRI; Schutte, et al., 1998), *Emotional Quotient Inventory de Bar-On* (EQ-i, Bar-On, 1997), *Emotional Competence Inventory* (ECI; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001), o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides y Furham, 2002). Además, algunas de estas escalas han sido adaptadas al español, como son el *TMMS* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), el *EQ-i* (Chico, 1999) y el *TEIQue* (Pérez, 2003).

Debido a la evaluación subjetiva que proporciona este tipo de medidas, en la actualidad, se ha comenzado a utilizar otro tipo de pruebas que permiten ofrecer una evaluación más objetiva, elaboradas desde la idea de IE que proponen Mayer y Salovey (1997), con el objetivo de medirla como una inteligencia clásica, a través de tareas de ejecución (Extremera y Fernández, 2004).

Dentro de esta tipología de medidas de evaluación objetivas, se encuentra el *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso 2002), que es en la actualidad, la prueba considerada más adecuada para medir las habilidades cognitivas de la IE (Pena y Repetto, 2008). Esta prueba abarca las cuatro dimensiones que se proponen en el modelo de Salovey y Mayer (1997): percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

No obstante y reconociendo la importancia de todas las investigaciones realizadas en referencia a la IE junto con la elaboración de los instrumentos de evaluación estandarizados para poder medirla, observamos que, siguen siendo necesarias investigaciones, que aborden la IE en referencia a la exploración de la competencia emocional desde la propia emoción “sentida”.

Desde la práctica docente observamos que cada vez más, un mayor número de alumnado presenta dificultades para abordar los diferentes aprendizajes correspondientes a la etapa educativa y evolutiva que atraviesan.

En nuestro país, se ha intentado acercar esta concepción de IE al ámbito de la educación, a través de lo que se conoce como Educación Emocional o Educación Socioemocional, como posible salida y solución de algunos problemas del sistema educativo (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

Las carencias en las habilidades que componen la IE afectan en gran medida a los estudiantes (Mestre y Fernández-Berrocal, 2004; Trinidad y Johnson, 2002). Por tanto, una falta o inadecuada IE puede provocar problemas en las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas, que a su vez, repercuten en las aulas.

Por ello, consideramos que la Educación Emocional en las aulas se hace imprescindible, siendo necesaria también para un buen desarrollo madurativo y cognitivo de los adolescentes. Es muy importante enseñar a estos jóvenes programas concretos de IE que contengan y resalten las habilidades que componen este tipo de inteligencia, como se destaca en el modelo de Salovey y Mayer (1997).

1.1.1- El bienestar emocional en el alumnado.

En este apartado mostramos los resultados encontrados respecto a la relación entre: IE y aspectos relacionados con el bienestar emocional en el alumnado, como la depresión, la ansiedad, el estrés y el nivel de satisfacción vital.

Las primeras investigaciones, hace casi dos décadas, sobre la IE mostraron interesantes relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentaban un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey, 2001). En los estudios revisados, se han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003), aunque también medidas de habilidad como el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey 1999) y el MSCEIT (Mayer, Salovey, y Caruso, 2002a, 2002b).

Los resultados indican que existe una relación sólida entre la IE y el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios y de educación secundaria, tanto si se mide a través de instrumentos de capacidad como de autoinforme.

En este sentido encontramos que, los estudiantes universitarios con mayor IE informan de menor número de síntomas físicos, menor ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además estos estudiantes, cuando se les expone a estrés, perciben los estímulos estresores como menos amenazantes, y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). También se ha encontrado que se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

En estudios australianos, los universitarios con mayor IE tienen menos ideas suicidas y menor depresión y desesperanza como respuesta al estrés (Ciarrochi, Deane y Anderson 2002). En general, los universitarios con mayor IE muestran satisfacción ante la vida (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En estudios españoles se ha encontrado que estudiantes con mayor puntuación en claridad y preparación presentan mayor toma de perspectiva y menores niveles de distrés personal (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera. 2007).

Estudios en Educación Secundaria muestran que los menores niveles de IE se relacionan con puntuaciones más altas de estrés, depresión y quejas somáticas (Liau, Liau, Teoh, Liau, 2003), mayor ansiedad y pensamientos repetitivos y rumiativos (Fernandez-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999), y la experimentación de emociones negativas como la ansiedad, infelicidad e ira (Lewkowicz, 1999). Por el contrario, altas puntuaciones en inteligencia emocional se relacionan con puntuaciones menores en ansiedad y depresión, así como con la supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

1.1.2- La adaptación y el rendimiento escolar.

En este apartado mostramos los resultados encontrados en la relación entre IE y rendimiento académico, medido normalmente a través de las notas.

En este caso, en los estudios revisados se han utilizado los instrumentos: MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002a, 2002b) como medida de capacidad, y el EQ-i (Bar-On, 2000) y el TMMS (Salovey *et al.*, 1995) como medidas de autoinforme. Los resultados indican que tanto utilizando medidas de autoinforme como medidas de capacidad existe una relación sólida entre la IE y el rendimiento escolar. Por tanto, las investigaciones realizadas con respecto a la IE, se han planteado si este constructo era útil en la formación de los estudiantes y qué ventajas se derivaban de ello.

Con este propósito, las variables más estudiadas se han agrupado en torno al concepto de adaptación escolar, en el cual se han incluido variables objetivas (rendimiento académico, número de veces que ha sido elegido como gran compañero/a, partes de conflictos del profesorado sobre el alumnado) y variables subjetivas (percepción del clima del aula, autoevaluación). Además, las investigaciones de Perez y Castellón (2006), que han utilizado autoinformes para evaluar la inteligencia emocional percibida, con estudiantes universitarios, han obtenido que existen relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estos estudiantes.

El rendimiento y calificaciones académicas, en las investigaciones de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), y Gil- Olarte, Palomera y Blackett (2006), ha sido una de las variables más utilizadas para medir el poder predictor de la IE, hallándose relaciones positivas con tres de las cuatro escalas del MSCEIT. Gil- Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005), llegaron a la misma conclusión, encontrando evidencias de correlaciones significativas positivas entre IE y rendimiento académico en estudiantes de secundaria.

Una de las aportaciones importantes a este respecto, es la realizada por Extremera y Fernández- Berrocal (2003), con una muestra de estudiantes de 3º y 4º de ESO, obteniendo que aquellos que informaron de un mayor nivel de IE percibida, medida a través del TMMS-24, mostraron menor sintomatología depresiva y ansiosa y menor tendencia a pensamientos intrusos, alcanzando un mayor rendimiento académico al finalizar el trimestre.

Por tanto estos estudios, unidos a otras investigaciones demuestran la relación existente entre la sintomatología depresiva y un bajo rendimiento académico (Haynes, Norris y Kashy, 1996; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

Por ello, se planteó la necesidad de incluir la IE como un conjunto de habilidades que es preciso promover en el ámbito educativo para una eficaz adaptación de los niños y adolescentes en el ámbito académico y escolar con todas las repercusiones curriculares que esto conlleva (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997; Epstein, 1998; Gottman, 1997; Sapiro, 1997).

Posteriores estudios (Durán, Extremera, Rey, Fernández- Berrocal y Montalbán, 2006 y Extremera, Duran y Rey, 2007), plantean la hipótesis de que los alumnos con mayores niveles de IE muestran a lo largo del curso, menores sentimientos de agotamiento, cinismo y estrés y mayores actitudes positivas hacia sus tareas, efectos positivos que podrían explicar parcialmente la relación positiva y significativa corroborada en los estudios longitudinales que vinculan la IE y el rendimiento escolar.

Por tanto, la mayoría de autores han encontrado una relación significativa en sentido positivo entre la IE y el rendimiento académico (CASEL, 2007; Chong, Elias, Mahyuddin, y Uli 2004; Mayer *et al.*, 2002a, 2002b). En concreto, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) han encontrado que algunos factores de IE (inteligencia intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad social) predicen el éxito académico en un estudio con jóvenes en transición desde la educación secundaria a la universitaria (medido a través del EQ-i; Bar-On, 2000). En este sentido, otros estudios, han determinado que las competencias emocionales y sociales son más determinantes para el éxito académico, personal y profesional, que las competencias cognitivas (Goleman, 1997).

En estudios donde se evalúa el fracaso escolar, se ha constatado una relación circular entre el desarrollo emocional deficitario y el fracaso escolar (Sharp, 1975). Algunos autores han confirmado que el éxito académico puede predecirse también, por el nivel de adaptación social que tiene el alumno (Aluja y Blanch, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

1.1.3- La calidad de las relaciones sociales.

Los resultados encontrados en la relación entre IE y la calidad en las relaciones sociales en estudiantes universitarios y de educación secundaria, han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey *et al.*, 1995), y medidas de habilidad como el MEIS (Mayer *et al.*, 1999) y el MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002a, 2002b). Los resultados indican que existe una relación sólida entre la IE y la calidad en las relaciones sociales de los estudiantes, tanto si se mide a través de instrumentos de capacidad o de autoinforme.

En general, se han encontrado relaciones positivas entre la IE y la calidad o satisfacción de las relaciones sociales (Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. y Wendorf, G., 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Côté, Grewal, Salovey, Kadis y Gall, 2006).

Aquellos estudiantes que tenían valores más altos en IE presentaban interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaban variables de personalidad e inteligencia general. En concreto, los alumnos que puntuaron más alto en el manejo emocional informaron de una relación más positiva con los amigos y estos amigos informaron de que sus relaciones de amistad con ellos incluía mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menos interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad (Extremera, y Fernández-Berrodal, 2004; Lopes et al., 2006).

También, la regulación emocional ha resultado predictiva para la sensibilidad social, la calidad de las relaciones y la tendencia a desarrollar conductas prosociales (Lopes y Salovey, 2004). Asimismo estudiantes con mayor IE informaban de cordialidad parental y, relaciones positivas con la familia y los iguales (Ciarrochi, et al. 2000).

Los estudiantes de secundaria (13 a 15 años) que tenían una mayor IE tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como la autoestima o la ansiedad (Ciarrochi *et al.*, 2001).

1.1.4- Las competencias sociales.

Los resultados encontrados en la relación entre IE y competencias sociales en la escuela, han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey *et al.*, 1995), y medidas de habilidad como el MEIS (Mayer *et al.*, 1999) y el MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002a, 2002b).

En general, se han encontrado relaciones positivas entre la inteligencia IE y diversas competencias sociales (Ciarrochi *et al.*, 2000). La mayoría de los autores han encontrado una correlación positiva entre la IE y la empatía o el sentir y el compartir emociones con otros de manera empática (Mayer, Caruso y Salovey; 1999; Ramos *et al.*, 2003). En concreto altos niveles de atención emocional se relacionaron con un mayor nivel de implicación empática y un mayor distrés personal hacia los problemas ajenos (Ramos *et al.*, 2003).

Otros estudios también señalan una relación positiva entre la IE y el desarrollo de conductas prosociales (Guil *et al.*, 2005; Rubin, 1999). Asimismo se ha indicado que la IE predice la puesta en marcha de estrategias de resolución de problemas sociales, el liderazgo prosocial, la habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas, la habilidad para elegir los medios adecuados y la autoeficacia de rendimiento y constancia (Guil *et al.*, 2006). Por otra parte, se han encontrado relaciones negativas entre la IE y los niveles de inhibición emocional en un estudio con estudiantes universitarios (Ramos *et al.* 2003).

Los alumnos con mayor IE eran descritos por sus compañeros como menos agresivos y más propensos a comportamientos prosociales (Rubin, 1999). En otros casos, los alumnos con mayor IE presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad (Ciarrochi *et al.*, 2001). También se ha comprobado que la IE tiene mayor peso predictivo sobre la actitud prosocial y la habilidad de búsqueda de soluciones alternativas (Guil *et al.*, 2006).

Por último, algunos estudios relacionan el bienestar psicológico, las relaciones sociales o las competencias sociales y el rendimiento escolar. Los resultados muestran que existe una relación entre ciertos estados depresivos y la escasa adaptación social y, que esta es una fuente predictiva del éxito académico (Aluja y Blanch, 2004).

Asimismo, la IE tiene un peso predictivo sobre distintas variables vinculadas a la adaptación socioescolar (Gil-Olarte *et al.*, 2006). Así, el alumnado que obtienen mejor nota indica mayor competencia social, mayor adaptabilidad social, mejor control de impulsos y emociones, y se presenta como emocionalmente estable, responsable, constante en su trabajo y acaba lo que empieza (Guil *et al.*, 2006).

1.1.5- Las conductas disruptivas.

Finalmente revisamos los estudios que relacionan la IE y las conductas disruptivas en el aula. Aquí, se han utilizado medidas de habilidad como el MEIS (Mayer *et al.*, 1999) y el MSCEIT (Mayer *et al.*, 2002a, 2002b) para medir la IE. Por otra parte, para medir las conductas disruptivas se han utilizado indicadores de conductas antisociales como agresiones físicas y verbales en las aulas y recreos, peleas físicas, daño al mobiliario, consumo de tabaco y problemas de drogadicción.

En algunos estudios, existen relaciones negativas entre la IE y, los niveles de agresividad y empleo de drogas (Rubin, 1999; Formica, 1998; Rice, 1999; Brackett y Mayer, 2003). En concreto una alta puntuación en la percepción emocional correlacionaba con una reducida participación en conductas violentas y un menor consumo de sustancias psicoactivas.

En estudiantes de secundaria se han confirmado relaciones positivas entre la inteligencia emocional y menor número de conductas impulsivas, temperamento menos agresivo y menor justificación de la agresión en los adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). En alumnos con puntuaciones bajas en IE se han verificado mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau *et al.*, 2003) o faltas injustificadas y sin autorización y, más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Asimismo, la IE medida a través del EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000), predice la agresividad en el alumnado. En este sentido, se ha visto que a mayor manejo del estrés y adaptabilidad, menor agresividad en el alumnado de 6º de Educación Primaria y Secundaria (Martorell, Rasal y Gómez, 2011).

En otros estudios, han comprobado que los estudiantes con un mayor nivel de IE poseen una habilidad mental que les facilita conocer y detectar mejor las presiones ejercidas por sus iguales, lo que les permite aumentar la resistencia ante el consumo de las distintas sustancias psicoactivas (Trinidad y Johnson, 2002).

En muestras españolas, también se ha verificado una relación negativa entre la IE y conductas disruptivas, es decir los alumnos que tienen una IE más baja son percibidos como más conflictivos por sus profesores y por sus compañeros, incluso controlando el efecto de variables de inteligencia y personalidad (Mestre, Sampere Frías, 2004).

En suma, como podemos observar todas las investigaciones revisadas confirman una relación negativa entre la IE y conductas disruptivas en el aula o conductas antisociales y de consumo de drogas.

1.1.6.- Necesidades específicas de apoyo educativo.

En este apartado hemos revisado el perfil emocional del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que presentan necesidades educativas especiales derivadas de:

- 1) Carencias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales que dificultan la inserción escolar (necesidades de compensación educativa)
- 2) Discapacidad intelectual
- 3) Altas capacidades intelectuales
- 4) Incorporación tardía en el sistema educativo; y que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas por un periodo determinado de tiempo o a lo largo de todo su escolarización (art.73 de la LOMCE).

Para ello, recogemos las aportaciones de diversos autores que, aunque no utilizan medidas específicas de IE, estudian los aspectos relacionados con la IE en este tipo de alumnado.

Algunos autores, basándose en criterios diagnósticos, entienden que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tiene un gran historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos y de otros niños de su edad, lo que les lleva a experimentar sentimientos de incompetencia y reducción de la motivación al estudio (Sabeh, 2002).

En el caso específico del alumnado con necesidades de compensación educativa, se ha considerado que los problemas de desajuste social, la desmotivación y el escaso control familiar o absentismo que normalmente presentan, exigen actuaciones centradas en aspectos socioemocionales como, la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de relaciones sociales (Pegalajar y Colmenero, 2013).

En este sentido, algunos estudios han confirmado que un ambiente familiar desestructurado propicia el desarrollo de alteraciones o desajustes personales que dificultan el proceso de adaptación social, familiar y escolar (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002).

En la misma línea, otros estudios han observado que la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragan, 2002). Sin embargo, en un estudio con adolescentes de entre 11 y 12 años pertenecientes a ambientes deprimidos, se han encontrado puntuaciones superiores en habilidades sociales, comparadas con adolescentes que viven en zonas residenciales (Trianes y García 2002).

En estudios más recientes, Pegalajar y Colmenero (2013) han analizado al alumnado con necesidades de compensación educativa en función de su IE y los resultados. Este tipo de alumnado, presentaba una adecuada conciencia y control emocional, una buena autoestima, adecuadas habilidades socioemocionales para resolver problemas y unas adecuadas habilidades de vida y bienestar subjetivo en los primeros cursos Primaria, después empeoran al llegar a 6º, lo que indica que, a medida que aumenta el nivel educativo, se produce un deterioro en la capacidad para tomar el control de las propias emociones y de las emociones de los demás.

En definitiva, la investigación sobre el perfil de este alumnado en función de la IE tiene una historia reciente y aún queda mucho por estudiar.

Existen evidencias teóricas que permiten hipotetizar que este alumnado tiene una IE menor, pero empíricamente se necesitan más investigaciones que confirmen este hecho. La mayoría de evidencias empíricas encontradas, indican que las características socioculturales y personales de este alumnado tienen un impacto negativo sobre su desarrollo socioemocional. Específicamente, se ha encontrado que la IE (conciencia y el control emocional) disminuye a lo largo de la escolaridad en el alumnado con necesidades de compensación educativa.

Podemos concluir que mediante la revisión realizada se ha confirmado la relación entre la IE y diversas variables escolares que permiten una buena o mala adaptación socioescolar, como es el caso del bienestar emocional del alumnado, el rendimiento escolar, las relaciones y competencias sociales y las conductas disruptivas o antisociales.

De esta manera queda totalmente justificada la necesidad de implantar la educación emocional mediante programas de desarrollo de competencias socioemocionales en la escuela y pensamos que, la aplicación de programas que incluyan la Musicoterapia, pueden ofrecer herramientas para trabajar con el alumnado en la exploración y observación de sus competencias emocionales, para un mejor bienestar.

1.2.- Investigación en Musicoterapia

De la revisión de la literatura, observamos que la investigación en musicoterapia ha aumentado en los últimos años de manera considerable. Existe un incremento sustancial a partir de 1970 y en especial, en las dos últimas décadas. De 2000 a 2009 se han encontrado 454 registros entre tesis doctorales y tesinas (trabajos fin de máster). En España en la base de datos Teseo, hemos encontrado 6 tesis doctorales que contenían la palabra “Musicoterapia”. Posteriormente, entre los años 2010 y 2016 se encontraron 122 registros de tesis o tesinas de maestría, de las cuales 14, se han encontrado en Teseo.

Así, a nivel general hemos podido comprobar que la musicoterapia está siendo cada vez más aceptada y utilizada como recurso para la salud física y emocional de las personas. Su gran variedad de métodos y aplicaciones, le confiere una amplitud de aplicación y de efectividad muy valiosa.

Sin embargo, las bases teóricas de la musicoterapia se nutren de otras disciplinas, por lo que sus límites, a veces son difíciles de delimitar.

Bruscia (2007) explica que debido a la naturaleza interdisciplinaria de la musicoterapia, existen muchas áreas o líneas de investigación que se superponen o se relacionan entre sí, entre la musicoterapia y otras disciplinas, pero que no se consideran parte de la musicoterapia en sentido estricto.

A estos estudios se les considera “fundamentos de la musicoterapia” (Bruscia, 2007, p. 214) porque ofrecen un soporte empírico para los conceptos e ideas relacionadas en esta disciplina. En este sentido, Goodman (2011) comenta lo siguiente:

La musicoterapia es una profesión con una proliferación de literatura científica para apoyar objetivos clínicos y áreas de especialización clínica. La educación e investigación en musicoterapia refleja conexiones interdisciplinarias, así como transdisciplinarias entre la literatura académica en varias ciencias sociales y naturales, mientras su aplicación cruza los límites de otras profesiones de ayuda. (p. 4)

Además, Del Moral (2015), en su tesis doctoral sobre *La investigación en Musicoterapia*, encontró miles de artículos de publicaciones científicas, que incluían la palabra Musicoterapia. “El 74,5 % se encontraron clasificados en la categoría Medicina, el 16,3 % en Psicología (954), el 16 % en Enfermería (935), el 13,3 % en Profesiones Sanitarias (778), el 7% en Artes y Humanidades (409), el 5,9 % en Neurociencias (342), entre otros” (Del Moral, 2015, p. 156).

Con lo cual, esta diversidad refleja la interdisciplinariedad de la musicoterapia comentada anteriormente.

Así, en este apartado y para acotar nuestro objeto de estudio, hemos atendido primeramente, a la investigación que se ha realizado en Musicoterapia según el método, el objetivo y el tema a trabajar.

Según el método, hemos encontrado que la investigación en musicoterapia presenta diferentes enfoques, métodos, diseños o procedimientos de investigación, así como técnicas de recogida de datos, o técnicas de análisis de datos, para que los musicoterapeutas los conozcan y los utilicen correctamente en la investigación de su práctica clínica (Gold, 2004; O'Callaghan, 2012 y Smeijsters, 1997). Por ejemplo, en relación a la investigación en musicoterapia, O'Callaghan (2012) explica el método de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) y Gold (2004) el uso del tamaño del efecto.

Por otra parte, varios estudios de investigación en musicoterapia utilizan un enfoque cuantitativo (Del Olmo, 2009; 2008; Kim, Wigram, y Gold, 2008; Silverman, 2008; Silverman & Schwartzberg, 2014). A su vez, cada vez es mayor el empleo de la investigación cualitativa (Magee y Davidson, 2004; Snow y D'Amico, 2010) y los métodos mixtos (Bradt, Potvin, Kesslick, Shim, Radl, Gracely, y Komarnicky-Kocher, 2015; Roberts y McFerran, 2013; Serra, 2013).

Según su objetivo, la investigación puede ser clasificada, en dos tipos: investigación básica (pura o fundamental) e investigación aplicada.

Desde los inicios de la musicoterapia hasta la actualidad, varios musicoterapeutas y otros profesionales de disciplinas afines han realizado investigación básica, principalmente para incrementar el conocimiento, sin necesidad de establecer a priori una aplicación de los resultados de investigación, (Knight y Rickard, 2001; Liljeström, Juslin, y Västfjäll, 2013; Limb y Braun, 2008).

Además, un gran número de estudios en musicoterapia con diferentes colectivos se pueden encuadrar en investigación aplicada, con el objetivo de trabajar las diferentes problemáticas objeto de estudio (Del Olmo, 2009; Gattino, Dos Santos, Longo, Loguerio & Schüler, 2011; Thompson, McFerran, y Gold, 2014; Solé, Mercadal-Brotons, Galatti y De Castro, 2014).

Según el tema de estudio, Bruscia (2007) engloba diferentes temas de investigación en musicoterapia en tres grandes bloques: disciplina, temas fundacionales y profesión.

En relación con la *disciplina*, las investigaciones se pueden agrupar en: diagnóstico, tratamiento y evaluación.

En cuanto a los *temas fundacionales*, se incluyen estudios de investigación que no abordan poblaciones de clientes, sino que son estudios relacionados con otros aspectos de la música (sociología de la música, psicología de la música, etc.), así como estudios de necesidades y problemas de los clientes sin hacer referencia a la música.

En relación con la *profesión*, algunos de los temas o líneas de investigación son: Prácticas de empleo, musicoterapeutas, educación y entrenamiento profesional, estándares profesionales, legislación y relaciones públicas, historia y cultura.

Por tanto, y dada la diversidad de estudios e investigaciones realizados en Musicoterapia, en el siguiente apartado, hemos atendido específicamente a la investigación realizada en Musicoterapia GIM, método empleado en nuestra investigación, incluyendo las diferentes investigaciones realizadas en distintos ámbitos, además del educativo¹, en base a los beneficios de este método en el bienestar emocional del individuo.

Finalmente, en el último apartado, hemos revisado la situación de la investigación de la Musicoterapia en España.

¹ Otras investigaciones revisadas con diferentes modelos de Musicoterapia en el ámbito educativo, han sido expuestas en el Capítulo 2. Musicoterapia y Educación. *Apartado 2.4.1.- Beneficios de la Musicoterapia en la Adolescencia* (p.111) y *2.4.2.- La Musicoterapia y la competencia emocional en Secundaria* (p.114)

1.2.1.- Investigación en Musicoterapia GIM.

El Método GIM o Método Bonny de GIM (BMGIM), en la actualidad es un término general que abarca una gama de enfoques dentro de la musicoterapia receptiva. Además, el protocolo de la sesión de GIM y su metodología de intervención², es reconocida internacionalmente y se practica en diferentes países por musicoterapeutas GIM acreditados y formados en este método.

Según el registro recogido recientemente por la *Association for Music and Imagery* (2017), existen en la actualidad 255 musicoterapeutas de GIM o Fellows, repartidos entre los siguientes países: Alemania (21), Australia (4), Austria (2), Bulgaria (2), Canada (32), China (2), Colombia (4), Dinamarca (7), Escocia (1), España (25), Estados Unidos (100), Grecia (2), Hungría (1), Irlanda (3), Italia (5), Japón (3), Korea del Sur (15), México (8), Noruega (1), Reino Unido (3), Sudáfrica (3), Suecia (5), Suiza (5) y Taiwan (1).

En este sentido, consideramos que el método GIM tiene una ventaja, ya que se practica ampliamente en todo el mundo, y por lo tanto las oportunidades para ensayos internacionales con grandes tamaños de muestras pueden ser viables.

Desde el comienzo del desarrollo de GIM, en el Centro de Investigación Psiquiátrica de Baltimore en los años 70, Helen Bonny, fundadora del método, se interesó y participó en la investigación³. Uno de sus primeros estudios fue una comparación entre las sesiones individuales de GIM y la terapia verbal, concluyendo que aquellos clientes que recibieron GIM resolvieron problemas más rápidamente que los que recibieron terapia verbal (citado en McKinney, 2002).

Durante el desarrollo de las investigaciones posteriores y hasta la actualidad, existen numerosos métodos de investigación que pueden ser utilizados en el estudio de GIM. Estos se agrupan comúnmente en métodos cuantitativos y cualitativos.

² Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.5.- Estructura de la Sesión de GIM* (p.215)

³ Otras investigaciones de Helen Bonny han sido recogidas en el Capítulo 4. Musicoterapia GIM. *Apartado 4.3.1.- El Equipo de Investigación* (p.206)

Además recientemente, los investigadores han mezclado estos enfoques en estudios de métodos mixtos, y otros, han explorado formas de analizar el papel y la función de la música como catalizador de las imágenes y los cambios que se producen en las mismas. En este sentido, a continuación presentamos los estudios de investigación más significativos donde la aplicación de GIM, ha tenido resultados beneficiosos en la mejora del bienestar personal, que incluye la competencia emocional.

1.2.1.1.- Investigación cuantitativa y métodos mixtos.

La investigación en GIM se ha beneficiado de los estudios realizados por diferentes equipos de investigación, en particular con la Dra. Cathy McKinney y sus colegas Antoni, Kumar, Tims y McCabe (1997) en EEUU, y con el equipo de investigación sueca de Bjorn Wrangsjö y Dag Körlin (1995; 2002).

McKinney *et al.* (1997) en su estudio con 28 participantes, demostró puntuaciones más bajas en la depresión, la fatiga y los niveles de cortisol (indicando una reducción del estrés) después de las sesiones de GIM y estos beneficios se mantuvieron en el seguimiento.

Los niveles de depresión también mejoraron en dos estudios realizados en Suecia por el equipo Wrangsjö y Körlin (1995; 2002):

En su primer estudio, Wrangsjö y Körlin(1995), analizaron el efecto de las sesiones individuales de GIM en 14 adultos (19-63 años), de los cuales 10 fueron clasificados como sanos y cuatro con alteraciones psiquiátricas de leve a moderada. Estos investigadores, reportaron una disminución en los síntomas psiquiátricos y problemas interpersonales, y un aumento significativo en la experiencia de vida de los participantes, como más significativa y coherente.

En su segundo estudio, Wrangsjö y Körlin (2002), agruparon a 30 participantes en dos grupos, funcional (n=20) y disfuncional (n=10). Después de una serie de sesiones de GIM, 6 de las 10 personas del grupo disfuncional obtuvieron una mejora suficiente para ser reagrupados en el grupo funcional.

Para los puntajes totales ($n = 30$), Wrangsjö y Körlin encontraron una mejora significativa, particularmente en áreas que son típicamente difíciles de tratar, como la gestión de la ira. Argumentaron que GIM era eficaz porque se basaba en la capacidad interna de la persona para hacer frente a los problemas, más que las terapias verbales, donde el cliente seguía la orientación del terapeuta.

Con respecto a la evaluación en GIM, varios estudios han abordado su importancia. Bruscia (2000) desarrolló una escala para determinar la idoneidad del método GIM para los clientes. Escala que hemos utilizado en nuestra investigación para evaluar la respuesta de los siete participantes en la sesiones individuales⁴. La escala fue probada para la validez y la confiabilidad por Meadows (2000).

Además, Scott (2008) también evaluó la respuesta de 30 participantes en GIM, estudiando las diferencias individuales en una sola sesión y utilizando otra escala, la Escala de Ansiedad Manifiesta. Los participantes se agruparon como sensibilizadores ($n = 10$) o represores ($n = 10$). También hubo un grupo de control ($n = 10$). Sensibilizadores y represores se identifican como estilos de estrategias de afrontamiento para la ansiedad. Todos los participantes hicieron una sesión de GIM y las respuestas de las imágenes, llamadas variables de proceso, se puntuaron como positivas o negativas. Los resultados mostraron que las imágenes de los represores mostraron menos respuestas de afecto positivo, menos respuestas negativas al impacto y menos puntuaciones de memoria que los sensibilizadores, que mostraron mayor ansiedad, aunque después de la sesión se había reducido. Además, los niveles de estado de ira disminuyeron entre ambos grupos.

Con respecto a los estudios de GIM, que aportaron una mejora en el bienestar personal en relación a enfermedades clínicas diagnosticadas, destacamos los siguientes:

El estudio más temprano fue conducido por McDonald (1990) que examinó el efecto de GIM en la hipertensión. Realizó su investigación con 30 participantes (21-75 años) que fueron asignados a uno de estos tres grupos: 1) seis sesiones individuales de GIM, 2) seis sesiones de terapia verbal, 3) sin terapia.

⁴ Ver Anexo VIII. Evaluación de respuestas de los siete participantes en las sesiones individuales de GIM. *Escala de Evaluación (RGIM)*. Bruscia (2000)

La presión arterial se midió antes de las sesiones, semanalmente a lo largo de la fase de tratamiento, al final de la sesión de terapia y nuevamente 6 semanas después del final de las sesiones. Las medias de las medidas sistólica y diastólica se utilizaron como datos. Los resultados obtenidos fueron que, aquellos participantes que estaban en la condición GIM, mostraron presión arterial diastólica y sistólica significativamente más baja que los de los otros dos grupos. La presión arterial diastólica se redujo durante la serie de sesiones GIM, mientras que la presión arterial sistólica se redujo en las semanas después del tratamiento.

Jacobi y Eisenberg (2001) investigaron la eficacia de GIM en el tratamiento de pacientes con artritis reumatoide. Veintisiete pacientes recibieron diez sesiones individuales. Los datos se recopilaban sobre medidas como la velocidad de sedimentación de los eritrocitos (un indicador del estado de la enfermedad), la velocidad de la caminata, la percepción de la intensidad del dolor, y el estado psicológico general incluyendo el estado de ánimo, síntomas de angustia, ansiedad y formas de afrontamiento. Se encontraron resultados estadísticamente significativos en niveles inferiores de angustia psicológica y experiencia subjetiva de dolor y en un aumento de la velocidad al caminar. Sin embargo, no hubo resultados estadísticamente importantes en el estado de la enfermedad y los autores argumentaron que, un período más largo de tratamiento con GIM podría ser indicado para que ocurran cambios en los indicadores de enfermedad.

Tres estudios han sido relevantes, investigando las sesiones individuales de GIM para pacientes con cáncer.

En el primer estudio, Burns (2001) en un ensayo controlado aleatorio, con 8 participantes con cáncer (4 en el grupo de tratamiento y 4 en el grupo control) demostró que, después de diez sesiones con GIM se obtuvieron mejoras en el estado de ánimo y la calidad de vida del grupo de GIM, que se mantuvieron en un seguimiento de 6 semanas.

En un segundo estudio, Bonde (2005), trabajó con 6 mujeres con cáncer de mama. Todas recibieron 10 sesiones individuales de GIM y la ansiedad disminuyó en cinco de las seis, y aunque no hubo grupo control, encontró que la depresión se redujo en cuatro de ellas durante el seguimiento.

Ademas se lograron avances en la mejora de la capacidad y la calidad de vida. Bonde, también entrevistó a las mujeres en relación a su experiencia (componente cualitativo) y encontró que la imagen era muy significativa para las mujeres, pero no estaba relacionada con su cáncer. En cambio, la imagen estaba relacionada con aspectos más globales como la autocomprensión y las experiencias de curación relacionadas con su vida entera.

Finalmente, en el tercer estudio sobre el cáncer, McKinney y Clark (citado en Bonde, 2007) investigaron el efecto de las sesiones individuales de GIM para mujeres que se recuperaban de cáncer no metastásico. Las mujeres recibieron seis sesiones de GIM cada dos semanas. Se tomaron medidas sobre el malestar, la calidad de vida y los marcadores endocrinos. Los resultados arrojaron que: se redujo el estado de ánimo depresivo y la alteración total del estado de ánimo, disminuyendo los pensamientos intrusivos y los comportamientos de evitación y aumentó el bienestar emocional y social. Pero estos resultados no se mantuvieron después de las 6 semanas. Los autores sugirieron que 10 sesiones podrían ser necesarias para que los beneficios fueran mantenidos.

Las investigaciones anteriormente expuestas aplicaron el método original de GIM, según fue establecido por Bonny (1978). No obstante, en la actualidad se han desarrollado diferentes adaptaciones o modificaciones del método.

En la encuesta de Muller (2010), sobre las prácticas actuales de GIM realizada a 107 terapeutas de GIM, 88 mujeres y 17 hombres respondieron a una encuesta anónima sobre la práctica de GIM. Las modificaciones comunes identificadas fueron: duración de la sesión, duración de la componente musical de la sesión, elección/ selección de música y diálogo verbal y guía. La modificación más común fue acortar la sesión, y por lo tanto acortar la elección de la música. Así, alrededor de la mitad de los encuestados respondieron que ofrecían sesiones más cortas. En esta encuesta también se observaron algunas modificaciones con respecto al diálogo verbal y la forma de guiar. Por ejemplo, el 42,9% de los encuestados informó, utilizar técnicas de imágenes dirigidas pocas veces.

Anteriormente, la *Association for Music and Imagery* (2008) había encontrado algunos resultados similares en la encuesta realizada a los Fellows de GIM, en donde el 83% de los encuestados reconocieron realizar sesiones grupales y un 77% realizar sesiones más cortas.

Por tanto, en las adaptaciones de GIM, los programas de música son acortados o adaptados por el musicoterapeuta a través de la eliminación de piezas, utilizando programas cortos (Muller, 2010; 2014). Así, estas formas más cortas y adaptadas del método GIM, se utilizan en una amplia gama de contextos, según el estado mental, emocional o físico del cliente. No obstante, estudios recientes demuestran que el método cuando está adaptado, o es modificado por ciertas condiciones, demuestra también efectos significativos.

A este respecto, algunas investigaciones significativas de GIM que han utilizado adaptaciones y que se encuentran dentro de un enfoque cuantitativo o mixto, son las siguientes:

Beck (2012), investigó los efectos de una adaptación de GIM con adultos de baja por enfermedad que sufrían estrés relacionado con el trabajo. A través de su estudio experimental, utilizó un método mixto en un ensayo controlado aleatorio. Midió el estado de ánimo, el sueño, la ansiedad, el bienestar y síntomas físicos del estrés. La intervención con GIM generó efectos significativos cuando se comparó con la condición del grupo control.

Un seguimiento posterior, un año más tarde, indicó que aquellos que recibieron sesiones de GIM, habían regresado con éxito al trabajo, mientras que los del grupo control, habían recurrido a nuevos períodos de baja por estrés del trabajo.

En el abordaje de las formas adaptadas de este método de GIM, Summer (2009; 2015) desarrolló un modelo en tres niveles, que denominó Imágenes y Música (MI) y que comprende: MI de apoyo, MI re-educativo y MI re-constructivo. Estos niveles involucran al cliente y al terapeuta en una relación de colaboración que determina una imagen adaptada individualmente para que el cliente la use, y que coincide con una selección de música. Summer (2009), también introdujo en el método GIM, la noción de utilizar selecciones de música repetidas, en lugar de un programa completo que comprende múltiples selecciones.

De esta manera, el terapeuta se involucra en un diálogo centrado en la música, que atrae la atención del cliente hacia la música durante toda la experiencia imaginaria. En palabras de Summer (2009): “el uso de música repetida, reduce la cantidad de experiencias de música novedosa para el cliente y permite escuchas repetidas para profundizar en la experiencia de sus imágenes” (citado en Crocke, 2016, p. 116). En su estudio, Summer (2009), encontró que la relación de los clientes con la música se profundizó, al igual que el sentido de su verdadero yo.

Gimeno (2010), investigó los efectos de la Música y las Imágenes (MI) y las consecuencias de estas sobre la inducción de relajación y la reducción de las náuseas y vómitos en pacientes con cáncer sometidos a tratamiento de quimioterapia. Para ello, realizó un estudio experimental donde midió, antes y después de cada una de las seis sesiones de intervención, la frecuencia cardíaca, náuseas y vómitos. Las condiciones del tratamiento fueron imágenes guiadas con música (MI) o sin música (IO), alternando entre las sesiones. Como parte del tratamiento experimental también se animó a los participantes a escuchar música en casa, es decir, escuchar dos veces al día grabaciones de las músicas propuestas para relajarse. Los resultados indicaron una disminución estadísticamente significativa de la frecuencia cardíaca post-tratamiento para las intervenciones de MI e IO. Además, hubo una disminución significativa en la frecuencia de náuseas y vómitos con el tiempo, es decir, a lo largo de las 6 semanas de tratamiento.

Por otra parte, los auto-informes de los participantes indicaron que las imágenes guiadas con música, tanto en las sesiones de intervención experimental como en el hogar, parecían ser muy beneficiosas para inducir a la relajación en los pacientes con cáncer.

Actualmente, consideramos que el Método Bonny de GIM se encuentra en un punto crucial de su evolución, ya que nuevas formas adaptadas del método original son cada vez más necesarias para atender las complejas necesidades de los clientes. Por tanto, existen un espectro de prácticas emergentes que abarcan estos enfoques.

Por ejemplo, la adaptación del Método GIM de Summer (2009; 2015), ha sido utilizada en niños pequeños (Reher, 2015) y cuidados paliativos (West, 2015). A través de esta adaptación del método, se trabajó con una inducción de relajación (a menudo de corta duración) que preparaba al niño o al adulto para explorar una imagen estática, mediante un viaje corto, potenciando su imaginación. La imagen se reforzó por una música de apoyo de cualquier género. Al final realizaban un dibujo de las imágenes experimentadas, para la discusión posterior.

Otra adaptación del método se ha conformado a través de una metodología grupal, Grupo de Música e Imágenes (Grp MI), en donde un número de personas se reúnen, por lo general con una causa común (por ejemplo, la recuperación del tratamiento del cáncer, o un grupo comunitario). El Grp MI se puede practicar como una sola sesión, o en una serie de sesiones, en donde el tema de trabajo o foco de intención surge entre los miembros del grupo. El musicoterapeuta proporciona una inducción para la relajación del grupo entero y elige la música en relación al foco de intención.

El estudio de Torres (2015) con GrpMI, para las mujeres que viven con fibromialgia muestra resultados alentadores para el bienestar, que se refuerzan cuando el enfoque terapéutico involucra un contexto grupal y el apoyo de otros que viven con síntomas similares.

En la mayoría de las sesiones de Grp MI, el musicoterapeuta no interviene durante la escucha musical. Sin embargo, algunos terapeutas han usado un enfoque dirigido para guiar (Moe, 2002; Moe, Roesen y Raben, 2000) o han animado a los miembros del grupo a dialogar durante la escucha musical (Pehk, 2015).

1.2.1.2.- Investigación cualitativa.

De la literatura revisada hemos obtenido que los métodos de investigación cualitativa se utilizan para explicar y entender el proceso terapéutico con GIM. Es decir, describir los significados simbólicos que se encuentran en las imágenes y comprender el proceso interactivo entre el cliente, la música y el musicoterapeuta.

Los métodos de investigación más apropiados que exploran estas experiencias cualitativas son: estudios de casos únicos o múltiples (narrativas), estudios de los musicoterapeutas sobre las experiencias de sus clientes (investigación interpretativa), como en nuestra investigación, incluyendo estudios hermenéuticos, fenomenológicos basados en la teoría fundamentada y estudios heurísticos. A continuación se presentan algunos ejemplos de estos estudios.

Las primeras investigaciones en GIM fueron escritas en forma de estudios de casos individuales. Muchos de ellos, están publicados en el *Journal of the Association for Music and Imagery* y escritos desde la perspectiva de los autores y musicoterapeutas que presentan el desarrollo del proceso terapéutico de sus clientes a través del análisis de las sesiones. Estos estudios de caso suelen incluir: cambios simbólicos en las imágenes clave, patrones recurrentes de secuencias de imágenes y la transformación de imágenes en respuestas emocionales.

Así, los estudios de casos revisados, exploran el proceso terapéutico de un cliente o de varios clientes que presentan una necesidad común. Estos trabajos, también pueden proporcionar conocimiento sobre problemas particulares de los clientes (es decir, enfermedades y/o síntomas) desarrollando una comprensión de los diferentes constructos teóricos que subyacen a la práctica de GIM (Abbott, 2004, Meadows, 2002, Zanders, 2008).

Por ejemplo, una serie de estudios de casos publicados en *Inside Music Therapy* (Hibben, 1999) han explorado el proceso GIM desde la perspectiva de la narrativa personal expresada por los clientes (Buell, 1999, Erdonmez Grocke, 1999).

Sin embargo, los estudios de casos revisados generalmente no formulan una pregunta de investigación, sino que tienen un enfoque descriptivo y una estructura que demuestra la intención de la terapia con GIM. Mantienen una organización con respecto a: antecedentes sobre la historia del cliente y problemática, objetivos de la serie GIM, sinopsis de las sesiones clave con la interpretación de las imágenes y los resultados de la terapia en relación con los problemas u objetivos propuestos.

Por otra parte, otros estudios se han fundamentado desde un enfoque hermenéutico y / o fenomenológico.

Lewis (1998), se basó en un marco hermenéutico y revisó 128 transcripciones de sesiones de GIM. Categorizó las experiencias descritas relacionándolas con el Espectro de Conciencia de Wilber.

En el estudio fenomenológico de Grocke (1999), que investigó sobre los momentos cruciales en GIM, se encontraron elementos comunes entre las experiencias emocionales de siete clientes. En ellos se observó que surgieron experiencias cruciales a partir de sentimientos o imágenes desagradables, que eran incómodas u horribles, pero que se transformaron durante la sesión mejorando el bienestar emocional en sus vidas.

En la investigación de Lin, Hsu, Chang, Hsu, Chou, y Crawford (2010), sobre momentos cruciales y cambios en pacientes con depresión, entrevistaron a cinco personas después de cada una de las ocho sesiones de GIM. Fueron analizadas cuarenta transcripciones y codificadas en temas utilizando un proceso fenomenológico. Los temas obtenidos fueron: empujando a un lado una barrera, obtener una nueva visión y avanzar. Los momentos significativos fueron codificados como la liberación de la rigidez mente-cuerpo, la conciencia y la inspiración, la aceptación y la transformación interior.

Short, Gibbs y Holmes (2010) estudiaron el significado simbólico de las palabras encontradas en las transcripciones de seis clientes que habían sido sometidos a cirugía cardíaca compleja y que habían recibido hasta seis sesiones GIM. Se analizaron las narrativas de un total de 31 sesiones. Short *et al.* (2010) buscaron el significado en las palabras de los clientes, en relación con su historia de vida. Los resultados indicaron que el análisis semiótico tiene la capacidad de integrar todos los aspectos de la sesión terapéutica de GIM y aportar una profundidad del significado experiencial relevante para el manejo terapéutico de la recuperación posquirúrgica de los clientes.

Meadows (2002) estudió las implicaciones de género en la elaboración del proceso terapéutico de los musicoterapeutas de GIM con sus clientes. Ocho musicoterapeutas compararon diez transcripciones de clientes. Meadows (2002), concluyó que el género puede influir en los clientes a la hora de buscar un terapeuta masculino o femenino para la psicoterapia.

Abrams (2002) trató de definir momentos transpersonales en GIM usando un programa informático. Entrevistó a nueve musicoterapeutas de GIM en tres ocasiones. En la primera entrevista, los musicoterapeutas identificaron sesiones de sus propios viajes con GIM que consideraban transpersonales y los que no lo eran. En la segunda entrevista, facilitó a los musicoterapeutas la identificación de comparaciones e interrelaciones entre las sesiones que fueron transpersonales y las que no lo fueron. Finalmente, en la tercera entrevista se desarrolló una definición de lo que era transpersonal para cada terapeuta.

También los estudios de la música en el Método GIM, se han realizado utilizando diversas metodologías, incluyendo análisis fenomenológicos, análisis estructural, análisis de eventos, escucha repetida y estudios fisiológicos con electroencefalogramas.

Ferrara (1984), musicólogo, fue el primero en tomar una perspectiva fenomenológica para analizar una pieza musical contemporánea por primera vez. Describió cinco maneras de escuchar la música: una escucha abierta, escuchar el sentido sintáctico, escuchar el significado semántico, escuchar el significado ontológico del compositor y una escucha abierta final.

En el estudio de momentos cumbre en GIM, Grocke (1999) utilizó este proceso fenomenológico para describir la música que sustentaba estos momentos. Grocke (1999; 2007) también desarrolló un Modelo Estructural para el Análisis de la Música (SMMA), que también se usó en el estudio de Bonde de pacientes con cáncer, y los estudios de Marr (2000) y Lem (1995). Los quince elementos de la SMMA incluyen: 1) estilo y forma, 2) textura, 3) tiempo, 4) características rítmicas, 5) tempo, 6) características tonales, 7) melodía, 8) embellecimientos, ornamentación y articulación, 9) armonía, 10) timbre y calidad de la instrumentación, 11) volumen, 12) intensidad, 13) estado de ánimo, 14) simbólico y/o asociativo y 15) rendimiento.

Grocke (1999) analizó las selecciones de música que señalaron momentos clave, utilizando la SMMA y encontró que: la música, para estos momentos, presentaba una estructura formal en la que la repetición era predominantemente lenta y los tempos eran constantes, era predecible en elementos melódicos, armónicos y rítmicos y había un diálogo destacado entre instrumentos.

Summer (2009), estudió las perspectivas de cuatro clientes sobre la música en GIM. Ella entrevistó a seis participantes después de una sesión de GIM usando una adaptación al método GIM. Las modificaciones fueron: la música repetida, en lugar de un programa de música completo, compuesto de diferentes piezas y la atención centrada en la música. Los resultados mostraron que los cuatro participantes pudieron utilizar este proceso de escucha profunda como un medio para escuchar su mundo interno. Produjeron descripciones ricas de su experiencia musical y esta se dividió en episodios musicales que mostraron una actitud de escucha sucesivamente cambiante.

También, dos estudios australianos se han centrado en el estudio de imágenes directamente relacionadas con la música. Marr (2000) estudió el efecto de la música sobre los cambios en las imágenes. Realizó una serie de 6 sesiones individuales de GIM con cuatro clientes y grabó el segmento de música en relación a las imágenes. Marr buscó indicios de cambios en las imágenes relacionadas con lo que estaba ocurriendo en la música.

Para ello, utilizó el Modelo Estructural para el Análisis de la Música (SMMA) de Grocke (1999). Encontró que la imagen era evidente cuando la música mostraba ritmos predecibles, estructura armónica y fraseo melódico largo y simétrico.

Sin embargo, en pasajes con cambios rápidos de tonalidad, rango dinámico y fragmentación del pulso rítmico y melódico, las imágenes tendían a ser escasas con pausas largas y silenciosas. Además, la tensión y la resolución que se producía en la música se correspondía con las secuencias de imágenes. Las imágenes también se expandieron cuando la música indicaba tonos altos y timbres y texturas ligeras, sin embargo, a medida que se materializaban en aspectos más concretos, se relacionaban con tonos bajos y líneas melódicas descendentes. Por otra parte, el uso de instrumentos solistas a menudo coincidía con las imágenes somáticas y kinestésicas, y cuando se utilizó el diálogo permitió examinar varios aspectos de una imagen.

Otros estudios cualitativos también han ayudado a comprender mejor los beneficios que obtienen los clientes a través de la aplicación del Método GIM y sus adaptaciones.

Körlin (2007), ha desarrollado una adaptación específica llamada "respiración musical" para su uso con personas que viven con trastorno de estrés postraumático complejo y trastorno límite de la personalidad. En una serie de procedimientos graduados, introduce la respiración con piezas cortas de música para ayudar al cliente a controlar su respiración.

Wärja (2015), ha desarrollado una adaptación del Método GIM en su trabajo con mujeres en tratamiento y recuperación de cáncer ginecológico. Su método se titula *Short Music Journeys* y combina dibujos del cuerpo y otras ilustraciones como imágenes de enfoque para la experiencia de música e imágenes.

El estudio más grande hasta la fecha ha sido realizado por Maack en 2012, con una muestra de 120 mujeres que sufren trastorno de estrés postraumático complejo. El estudio, fue un ensayo controlado aleatorio, en donde se comparó una forma adaptada del Método Bonny de GIM con la Terapia Psicodinámica de Trauma Imaginaria (PITT). Los resultados indicaron mayor mejoría en los síntomas de estrés postraumático complejo, disociación y calidad de vida, así como una reducción significativa de los problemas interpersonales tanto para el grupo de tratamiento GIM como para el grupo de Terapia Psicodinámica de Trauma Imaginaria, en comparación con el grupo control. Sin embargo, el método de Bonny era superior al PITT. Maack, adoptó una variedad de adaptaciones del Método Bonny en su enfoque, incluyendo sesiones verbales, fragmentos cortos de música, al margen de la tradición clásica, inducción de relajación corta y uso del mandala.

En relación a estudios fisiológicos también se han mostrado resultados prometedores. El estudio de Lem (1995), midió la actividad de las ondas cerebrales y la variabilidad de la música en relación a las experiencias de imágenes a través de electroencefalogramas (EEG). Su estudio, demostró un aumento en la actividad cerebral durante momentos de cambios repentinos e inesperados en la música. El hallazgo de Lem, supuso importantes implicaciones para cómo los musicoterapeutas de GIM podrían guiar a los clientes.

Hunt (2011), adoptó un modelo neuro-fenomenológico para examinar la actividad de las ondas cerebrales durante las sesiones de GIM con cuatro participantes. Diseñó intervenciones dirigidas que representaban seis tipos de experiencia: Afecto, Cuerpo, Interacción, Kinestésico, Memorias, y Visual, sobre dos piezas musicales clásicas seleccionadas del repertorio GIM. Uno de los resultados interesantes fue: que las imágenes generaron actividad cerebral, en las mismas regiones en las que se procesaba información de experiencias similares en la vida real.

Más recientemente, Fachner (2015), ha probado los efectos de GIM a través de EEG en una sesión en la que el cliente fue capaz de verbalizar la experiencia. Así, los avances en la tecnología están permitiendo investigar emociones e imágenes experimentadas en GIM.

No obstante, necesitamos más estudios que usen el método GIM en personas vulnerables, particularmente aquellas que experimentan problemas de salud mental o desajuste emocional, y en personas que buscan un mayor conocimiento de sí mismos para su mejora en su desarrollo personal.

En este sentido, consideramos que la práctica de GIM en el ámbito educativo, puede ofrecer una herramienta importante para la exploración de la competencia emocional del alumnado.

Así, en este área son pioneras las investigaciones de GIM que se han aplicado con niños y adolescentes con el propósito de: aumentar la conciencia (Bonny, 1973), ayudar al desarrollo de un pensamiento global (Summer, 1981), e incrementar la autoestima y la creatividad (Grindel, 1989; Roy, 1997). Así mismo se ha usado en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, como autismo (Ventre, 1981), problemas de conducta (Elliot, 1991) problemas emocionales (Wager, 1992), y con delincuencia juvenil (Skaggs, 1997) entre otras (citado en Bruscia y Grocke, 2002).

Destacamos el trabajo de investigación de Weiss (1997), realizado con adolescentes de la escuela secundaria para explorar sus experiencias personales y determinar cómo el trabajo con GIM había impactado en sus vidas.

Weiss, observó que estos estudiantes potenciaron un mayor contacto con sus necesidades corporales, especialmente aquellas relacionadas con el descanso y la liberación del estrés. Todos los estudiantes de su investigación presentaron una buena predisposición para explorar su vida interior y compartir con el grupo de GIM sus logros.

Mark (1999), en la investigación de su tesis doctoral trabajo con estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), para ayudarles a entender y responder adecuadamente a sus emociones, sus dificultades de aprendizaje y de relaciones sociales. A través de su investigación con GIM, Mark (1999), descubrió que muchos de los problemas crónicos experimentados por los estudiantes en su déficit de atención, podrían mejorarse con la práctica de GIM produciéndose una mayor atención, enfoque, organización, precisión en su escritura, y una mayor motivación y/o deseo de escribir. Estos estudiantes que también presentaban dificultades en las relaciones sociales, disminución de la autoestima, depresión, absentismo escolar, conductas inapropiadas y falta de confianza, obtuvieron con la práctica de GIM una mejor aceptación en el grupo, en el bienestar general, en la expresión emocional creativa y en el concepto positivo de sí mismos. Todo ello ayudó a los estudiantes a lograr resultados más positivos en su rendimiento académico.

Powell (2007), trabajó con Musicoterapia GIM durante nueve años, con niños de ocho a doce años, en siete escuelas del Sistema Público de Atlanta. Los resultados de su investigación determinaron la importancia de su intervención para: ofrecer un lugar seguro donde los estudiantes pudieron manejar positivamente sus emociones, gestionar las relaciones interpersonales, concentrar la atención, disminuir la ansiedad de rendimiento y permitir la expresión creativa.

Tras la revisión de la literatura, hemos podido comprobar que en la actualidad, los estudios realizados utilizan una gran variedad de adaptaciones y cada sesión de GIM, puede tomar una forma diferente dependiendo del estado emocional de la persona y del ámbito de aplicación en el que interviene. Desde el ámbito clínico, se aplica para distintos tipos de afecciones y/o enfermedades, y/o desde el ámbito psicológico para tratar aspectos concretos, entre ellos, los relacionados con la competencia emocional de los clientes.

En este sentido, las investigaciones a nivel psicológico, son mayoritariamente investigaciones cualitativas, que mediante un enfoque descriptivo o interpretativo estudian las consecuencias de la aplicación del método en una sola persona o un pequeño grupo de individuos, que participan de un objetivo de trabajo común.

Además, las investigaciones de GIM que se vienen realizando con diferentes enfoques, cuantitativas, cualitativas y mixtas junto con los estudios neurocientíficos, prometen arrojar luz sobre: cómo se relaciona la música, la emoción y las imágenes, cuando se experimenta un estado alterado de la conciencia, para estimular la comprensión y la resolución de las preocupaciones de la vida.

De la literatura revisada hemos observado que existen muchas publicaciones anteriores a los años acotados para esta búsqueda, muchas publicadas en revistas especializadas, además de varias tesis doctorales, con lo que consideramos que hay una literatura en la que apoyar nuestra investigación y otras futuras.

Por tanto, a nivel general podemos corroborar que el uso del método GIM es cada vez más aceptado y usado, tanto para casos de enfermedades concretas como para la psicoterapia, con resultados positivos en todos los casos analizados en esta investigación.

Después de analizar los distintos estudios, todos los investigadores coinciden que se trata de una terapia no farmacológica que es útil como refuerzo de la salud, para el alivio de problemas intrapersonales e interpersonales, no produce efectos secundarios y se convierte en una herramienta clínica adicional para ayudar al proceso de rehabilitación, autoconocimiento y mejora de la salud física y emocional.

Así, en nuestra opinión, el uso del método GIM puede ser altamente beneficioso en el ámbito educativo, para trabajar con adolescentes en la exploración de su competencia emocional y en la mejora de su educación emocional. En los institutos, los adolescentes atraviesan diferentes situaciones y circunstancias en las que se muestran vulnerables y con la necesidad de un mayor apoyo emocional. Por tanto, este método se puede aplicar de forma preventiva y curativa, para entender distintos niveles de lo que sucede en el interior de cada adolescente facilitando un mejor bienestar emocional.

1.2.2.- La investigación de la Musicoterapia en España.

Las primeras publicaciones sobre Musicoterapia en España datan del siglo XVIII (Bandrés y Llavona, 2009; Poch, 1971, 1993; Sabbatella, 2004). Posteriormente, se han realizado algunos estudios en los que se analiza la situación española especialmente en materia de formación e investigación en Musicoterapia (Poch, 1993, 2013; Sabbatella, 2004, 2005 y Del Moral, 2015).

En lo que respecta a publicaciones de Musicoterapia, una de las primeras revistas, que aún se sigue editando, fue *Música, Terapia y Comunicación* del Centro de Investigación Musicoterapéutica de Bilbao. Por otra parte, durante unos años se publicaron 5 números de la *Revista Española de Musicoterapia* (1999-2002) y 8 números de la *Revista Música, Arte y Proceso* (1996-1998).

También, existen revistas internas para los socios en algunas asociaciones de Musicoterapia. En Cataluña, durante algunos años la Associació Catalana de Musicoteràpia publicó varios boletines, además de la Revista Española de Musicoterapia. En País Vasco, la Asociación de Profesionales de la Musicoterapia (APM) publica la Revista *Resonancias* y en Castilla y León, la Asociación Castellano-Leonesa para el Estudio, Desarrollo e Investigación de la Musicoterapia (ACLEDIMA) edita el Boletín-Revista *Síntoni@ Digital*.

Recientemente la Fundación Musicoterapia y Salud ha creado una revista científica *Sonamos*, que sigue los criterios de calidad de otras revistas científicas (revisión de pares, normativa APA, indexación en bases de datos, etc.). Según Del Moral (2015), los temas que más se han abordado en las publicaciones sobre Musicoterapia con participación española han sido:

La práctica clínica en Musicoterapia en el ámbito sanitario con un 34 % de registros (227), un 29 % del ámbito educativo (198) y un 10 % del ámbito social (67). En investigación se obtuvieron un 18% de los registros (124) del tema investigación en Musicoterapia, mientras que de teoría fue un 3 % (22). Por otro lado, aquellos documentos que no pertenecían a la Musicoterapia propiamente, sino a disciplinas afinas, se clasificaron en un tema “música y salud” con un 5 % de los registros (34). (p. 281)

Por otra parte, según Sabbatella (2004b), “la comunidad de musicoterapeutas españoles cuenta en la actualidad con un número considerable de libros editados en su lengua materna y disponibles en el mercado” (p.137). Los libros y capítulos de libros se clasifican en escritos editados por autores españoles, obras clásicas de la literatura musicoterapéutica traducidas al español, y capítulos de libro en Educación Especial, Enfermedad de Alzheimer, y Musicoterapia en general.

Además, Sabbatella (2004b) realizó un análisis de la bibliografía citada poniendo en evidencia que:

Una gran parte de las publicaciones editadas por autores españoles presenta, en términos generales, una temática y un estilo orientado a la divulgación de aplicaciones prácticas. En menor medida se cuenta con volúmenes dedicados al desarrollo de temas específicos (a excepción de los libros publicados sobre el Modelo Benenzon de Musicoterapia).

Aunque el potencial del mercado editorial en Musicoterapia en lengua española es muy amplio, se cuenta con pocas traducciones de obras clásicas y de referencia de la Musicoterapia publicadas en idioma inglés. Algunas de estas traducciones existentes fueron hechas con bastante posterioridad a su edición original y con escaso rigor en la adaptación terminológica del vocabulario técnico.

La orientación teórica y metodológica de la Musicoterapia predominante en la literatura editada se vincula a ideas de autores iberoamericanos.

La bibliografía existente se completa con una gran cantidad de artículos de Musicoterapia publicados en revistas específicas de Musicoterapia y/o revistas de áreas afines pertenecientes al campo de la Educación Musical, Psicología, Medicina, Enfermería, Fisioterapia o Logopedia.

En cuanto a las tesis doctorales sobre Musicoterapia desarrolladas en España, actualmente están inscritas 21 tesis doctorales con el título de Musicoterapia en la base de datos española de tesis doctorales Teseo.

Algunas de ellas, no exponen adecuadamente los conceptos básicos de la Musicoterapia o se utiliza el término *Musicoterapia* de forma inapropiada. Posiblemente uno de los factores explicativos de este problema podría ser que varias de ellas no están escritas por musicoterapeutas. No obstante, existen otras tesis doctorales sobre Musicoterapia escritas por musicoterapeutas españoles que no están inscritas en la base de datos Teseo o no llevan por título la palabra *Musicoterapia*.

Además se advierte que de las tesis doctorales defendidas en España, solamente cinco han investigado temas relacionados con la educación o adolescencia. En este sentido, destacamos las siguientes:

Fernández (2016), investigó sobre los factores psicosociales que intervienen en el consumo de música en 316 adolescentes de ESO, de seis centros educativos públicos y privados con localizaciones y realidades socioeconómicas diferentes. Investigó, a través de un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, sobre los usos, funciones y preferencias musicales de estos jóvenes, observando cómo la música actúa como un mecanismo facilitador en su comunicación.

Cardoso (2015), pretendió demostrar que el uso del método Orff, y la improvisación musical en la Musicoterapia, podría ser un valioso aporte a la mitigación de problemas emocionales de los jóvenes delincuentes. Para ello utilizó una metodología mixta, concluyendo que los jóvenes mejoraron significativamente sus niveles de tensión-ansiedad, depresión-melancolía, hostilidad-ira, fatiga, confusión desorientación, alteración de humor.

Silva (2013), estudió el efecto de la Musicoterapia para la integración intra e interpersonal con los niños con necesidades educativas específicas, teniendo en cuenta su bienestar físico, emocional, intelectual o social. En su investigación utilizó una metodología mixta, obteniendo resultados significativos de mejora, a través de la aplicación de la Musicoterapia con este tipo de alumnado.

Pérez (2012), investigó sobre la influencia de la Musicoterapia en adolescentes en riesgo y desamparo social. Los participantes fueron adolescentes pertenecientes al programa de Diversificación Curricular de un centro escolar en Madrid. Para poder llevar a cabo su valoración realizó sesiones individuales con Musicoterapia receptiva y se midió la frecuencia cardíaca y también se llevaron a cabo sesiones grupales de Musicoterapia activa.

Para ello, dividió al alumnado en dos grupos de control y dos grupos experimentales. Los resultados arrojaron que la existencia de un programa de Musicoterapia resultó beneficiosa en dicho centro educativo con relación al descenso de la ansiedad y a la disminución del absentismo escolar. Además los sociogramas reflejaron cambios, sobre todo, en las relaciones de la estructura formal.

Zahonero (2006), estudió la influencia de la Musicoterapia en el clima de convivencia de los institutos de Educación Secundaria. Para ello, desarrolló dos estudios: un primer estudio descriptivo, basado en la aplicación de Musicoterapia en diez institutos de secundaria, con adolescentes de doce a diecisiete años, y treinta profesores, pertenecientes a tres institutos. En el segundo estudio cualitativo, se centró en las intervenciones de la investigadora como musicoterapeuta, con catorce alumnos/as de catorce a diecisiete años, con problemas conductuales. Los resultados de ambos estudios, presentaron que la Musicoterapia tuvo una influencia positiva en el Clima general de Convivencia de los Institutos de Educación Secundaria y que el tratamiento musicoterapéutico mejoró la calidad tanto del clima relacional y de convivencia como del aprendizaje en el aula.

En la actualidad, en la base de datos Teseo, no se ha encontrado ninguna tesis doctoral de GIM, con lo que nuestra propuesta se presenta novedosa por su ámbito de aplicación dentro del contexto educativo y también amplía el marco de la investigación de la Musicoterapia GIM en España.

Por otra parte, en España se han desarrollado varios proyectos de investigación llevados a cabo en instituciones públicas y/o privadas, financiadas por organismos públicos y/o privados. En el volumen I del *European Music Therapy Research Register* (EMTRR; Smeijsters y Rogers, 1993) no se incluyó ningún proyecto de investigación sobre Musicoterapia. Sin embargo, en el volumen II del EMTRR se citaron tres proyectos de investigación sobre Musicoterapia en nuestro país. En el año 2004, la Dra. Patricia Sabbatella y posteriormente la Dra. Serafina Poch (2011), recopilaron información acerca de varios proyectos de investigación finalizados en España hasta ese momento.

Además, Sabbatella (2004b) reflexionó sobre la dificultad que presentaba que pocos musicoterapeutas disponían de los conocimientos necesarios para llevar a cabo proyectos de investigación en este país:

En los últimos años son muchas las instituciones que demandan la implementación de programas de Musicoterapia vinculados a proyectos de investigación como forma de justificar científicamente la aplicación profesional de una disciplina joven y aún poco conocida en España. Contrariamente, pocos son los musicoterapeutas españoles formados en el área de investigación que puedan liderar proyectos vinculados a programas de investigación financiados. (p. 119)

En la última década se han desarrollado varios proyectos de investigación en diferentes instituciones (universidades, hospitales, centros de referencia estatales, asociaciones, etc.) con financiación pública y/o privada. Actualmente la Fundación Musicoterapia y Salud impulsa algunos de estos proyectos, especialmente en el ámbito sanitario.

Algunos ejemplos de proyectos de investigación finalizados en los últimos años son: Musicoterapia con bebés de 0-6 años en Cuidados Intensivos Pediátricos (Del Olmo, 2009), efecto de la intervención con Musicoterapia en mujeres con cáncer de mamá en sesiones de quimioterapia (Serra, 2013) en el Hospital de La Paz (Madrid), en colaboración con el Máster en Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); evaluación musicoterapéutica para personas con Enfermedad de Alzheimer (Del Moral, Mateos- Hernández, San Romualdo, 2012) en el Centro de Referencia Estatal para personas con Enfermedad de Alzheimer y otras demencias (IMSERSO), en colaboración con el Máster en Musicoterapia de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Además, desde nuestra perspectiva, uno de los asuntos que es necesario abordar en investigación en España es la mejora en la cantidad y la calidad de los estudios de investigación de Musicoterapia.

Actualmente, existen varios grupos de investigación reconocidos en los que se desarrollan actividades de investigación en relación con la Musicoterapia (Grupo HUM-794: *Música y Movimiento en Educación y Terapia. Laboratorio de Musicoterapia*. Grupo PAIDI: Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, Junta de Andalucía; Grupo de Investigación PSICOPERSONA de la *Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna—Universitat Ramon Llull*; Grupo de investigación Desarrollo Temprano y Educación - DETEDUCA).

Estos grupos desarrollan la investigación en Musicoterapia en diferentes líneas, con financiación continua en convocatorias internacionales, nacionales y regionales, manteniendo contratos con instituciones y empresas a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRI). Estos grupos cuentan con musicoterapeutas cualificados que publican y presentan sus resultados de investigación en Congresos y eventos académicos Nacionales e Internacionales y Revistas especializadas.

A pesar de la importancia de los avances realizados en España, consideramos que sería necesario progresar en la investigación para incrementar la cantidad y calidad de la actividad científica, siendo necesaria la creación de grupos de trabajos universitarios a nivel nacional para elaborar planes de investigación, con el objetivo de promover las cuestiones éticas para actividades de investigación, programas específicos de doctorado, y mejorar la calidad y la fiabilidad de los resultados de la investigación llevada a cabo por musicoterapeutas españoles.

Además, en la actualidad, existen pocos grupos de investigación que atiendan al área educativa, con lo que consideramos de vital importancia que la Musicoterapia comience a contemplarse en programas y trabajos de investigación, que atiendan las dificultades cognitivas y socioemocionales del alumnado dentro del contexto educativo. Esta tesis pretende ser una aportación a este respecto.

CAPÍTULO 2

MUSICOTERAPIA Y EDUCACIÓN

2.1.- La Música y la Educación

En la actualidad, la música está presente en distintos ámbitos de la cultura, las artes, la comunicación y en muchas situaciones cotidianas de las personas. Sonido y música invaden la vida moderna, especialmente en los niños y jóvenes, para quienes la música desempeña un papel fundamental como medio de identificación personal y social.

Para comprender la utilización de Música en la Educación de nuestro tiempo, parece necesario hacer una revisión de cuál fue su origen, conocer sus funciones, la evolución a través del tiempo y sus implicaciones educativas.

2.1.1.- ¿Qué es la Música?.

Etimológicamente, Música, proviene de la palabra griega musike y del latín musa. El significado era entonces más amplio que el actual, ya que englobaba a la danza, a la poesía y a lo que cada uno de nosotros entendamos como propiamente música. A lo largo de los siglos se han dado múltiples definiciones, ya que históricamente la música ha sido objeto de distintos significados.

Por otro lado, la música puede ser considerada como arte, como ciencia o como lenguaje y adquiere también distinto contenido según se la considere en relación con los sentidos, los sentimientos y la afectividad, la inteligencia, la sensorialidad, el lenguaje o la moral.

Por tanto, la respuesta a esta cuestión se puede abordar desde diferentes perspectivas, tal y como nos apunta Bruscia (1997):

El físico, se centrará en los atributos objetivos del producto musical en sí mismo, y como resultado, definirá la Música de acuerdo a las relaciones estructurales y organizativas dentro, y entre los sonidos y otros sucesos temporales. El psicólogo, podrá fijarse en cómo estos atributos y objetivos del sonido se experimentan por el que escucha o por el músico, y por consiguiente, definir la Música de acuerdo a un criterio experiencial. El antropólogo, analizará los orígenes de la Música de cada cultura, y los aspectos comunes que comparten en las experiencias musicales, definiéndola así según un criterio universalista. El sociólogo, por su parte, pondrá su atención en los roles y funciones de la Música en la sociedad, y la definirá en términos de su significado social. El filósofo, podrá comparar la Música con la comunicación y otras modalidades del Arte, y definirla de acuerdo a su unicidad a la vez que establecerá un criterio estético para todas las artes". (p.15)

La definición más difundida de Música afirma que es el arte de combinar los sonidos en el tiempo. El sonido y las combinaciones de sus parámetros son los medios donde la música se expresa en realidad. La apreciación de estas cualidades depende de la percepción auditiva, las sensaciones, la comprensión del oyente, etc.

Según Bachmann (1998), para el gran pedagogo musical del S. XX, Dalcroze, la música es capaz de alcanzar todas las energías del ser humano, cuando unifica lo espiritual con lo intelectual. Todo ello se convierte en actividad consciente y deliberada que con el concurso de elementos sonoros se dirige a la expresión y el goce anímico. Para Schneider (1979), el alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías, enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos.

Muchos filósofos han compartido el concepto romántico de la música, de ser la expresión del sentimiento. Desde este punto de vista, Hegel señalaba que "el sentimiento es la forma propia de la música y que la tarea de la misma es hacer resonar, no ya la misma objetividad, sino las formas y los modos por los cuales la subjetividad más interna del yo y el alma ideal se mueven en sí misma" (Cit. por Foucher y otros, 1926).

Cuando se tienen en cuenta todas estas perspectivas, podríamos definir la Música como el arte de organizar los sonidos en el tiempo, y sus variados componentes físicos y de experiencia, con el propósito de crear e interpretar las formas expresivas que elaboran o dan significado a la experiencia humana, a través de la expresión emocional.

2.1.2.- La Música como eje educativo a lo largo de la Historia.

A lo largo de la Historia podemos observar la importancia de la Música en la Educación, no solo en la Educación Musical referida a la instrucción musical o el aprendizaje de destrezas para la interpretación y composición, sino sobre todo en lo referente a las distintas competencias educativas que la música favorece en el área emocional y social.

La Música en la Antigüedad: era apreciada por su alto valor educativo. La música en las civilizaciones avanzadas de la antigüedad estaba vinculada con el culto religioso y con las manifestaciones rituales y era un elemento importante en sus vidas. Por tanto, para todas las civilizaciones antiguas la música desempeñó una función social, pero para los griegos tuvo además una función educativa, pues vieron la necesidad de difundir su práctica en el seno de la sociedad y de incluirla en el sistema educativo. Todas las escuelas de los filósofos de la época coincidían en la importancia de música.

Por ello, para Fubini (1990), la música como ideal educativo nació en la antigua Grecia. Concretamente, la música entró a formar parte de un ideal educativo en los siglos VII y VI a. C., primero en Esparta y luego en Atenas. Concretamente en Esparta, las prácticas de la enseñanza musical estaban vinculadas a un *ethos* musical: la música, como la ciudad, debía seguir ciertos *nomos*, ciertas leyes para hacer y cantar las melodías en una determinada manera y con determinados fines.

En los siglos VI y V se introduce en Grecia la idea de armonía, que tuvo un papel fundamental en los estudios de la escuela Pitagórica. Se la entendía, fundamentalmente, como juego entre opuestos, conciliación, ensamblaje entre contrarios. Este concepto era extensible al universo: el cosmos era un todo en movimiento, un todo de fuerzas en armonía. Y si el cosmos era armonía, el alma del hombre también era armonía.

Aristóteles, en el Libro VIII de su *Política*, precisamente el dedicado a la educación, plasma que el fin de la música, además del de modelar el carácter era el placer y, como tal, representa un ocio. Por lo tanto, justifica su inclusión en la educación como disciplina liberal y noble. Según Moreno (1986), la música estaba presente en la teoría educativa de Aristóteles, para quién todo conocimiento proviene de los sentidos, siendo tres las etapas que componían el proceso educativo: la vida física, el instinto y la razón. La primera, determinaba que el niño tenía que jugar, adquirir buenos hábitos, reconocer el fin placentero de la música y entretenerse con la práctica musical y la audición. La segunda etapa transcurría hasta la pubertad y, en ella, la gimnasia y la música eran fundamentales para la educación moral. La tercera etapa llegaba hasta los 21 años y dedicaba los tres primeros años a los estudios musicales.

Según Fubini (1999), uno de los miembros de la escuela de Pitágoras fue Damón, quién afirmaba que el alma es movimiento y que, desde el momento en que también el sonido es movimiento, hay una correspondencia directa y una influencia recíproca entre música y alma. Para Rowell (1987), se consideraba el valor de la música con un carácter ambivalente: la música era algo valioso pero, a su vez, desconfiable. Valiosa por su capacidad de despertar, complacer, regular el alma y producir buenas cualidades en sus oyentes. Desconfiable por su capacidad de sobreestimar, drogar, distraer y llevar a excesos en la conducta. En suma, la virtud podía enseñarse y la música era una de los medios para alcanzarla.

Por tanto, en Grecia y en Roma las intenciones pedagógicas no se orientan a la formación de músicos, sino a desarrollar los conocimientos melódicos y rítmicos precisos para ser un buen orador. Platón en sus obras *Las Leyes* y *La República* describe la música como instrumento educativo indispensable, además de considerarla fuente de placer o de ciencia.

Arístides Quintiliano (1996), en su tratado *Sobre la Música*, nos transmite esta fuerte creencia del pensamiento platónico de la educación mediante la música como fuente de beneficio individual y como medio de mejorar la organización política: “La educación musical era considerada en tal alta estima que tenían la convicción de la existencia de dos desgracias en torno al tema de la educación: la carencia de educación musical y la educación musical nociva” (p.127).

La Música en la Edad Media: durante este periodo se absorbió buena parte de las culturas anteriores para readaptarlas a las exigencias de un periodo complejo. La educación musical tenía el valor de evitar la intromisión de estilos musicales y prácticas no apropiadas, al mismo tiempo que sostenía una marcada finalidad litúrgica.

La función prioritaria en las escuelas de canto era formar musicalmente a los niños para el culto, quedando incluso relegada a un segundo plano la formación básica y general. Raynor (1986), nos da su visión de esta doble ambivalencia concedida a la educación musical en la Edad Media, en los siguientes términos:

La música como elemento del culto, que ocupa un lugar necesario en el ritual, debe ser cantada correctamente. Un error en la música del culto, como un error en cualquier palabra, gesto o movimiento, era causa de que quedara invalidada la ceremonia, la cual por tanto debía ser repetida. Por esta razón, la música debía ser enseñada y sus formas correctas debían ser memorizadas (...). San Jerónimo confiaba en que ninguna muchacha cristiana decentemente educada descubriera jamás qué era un laúd o un arpa. (pp. 21-31)

En la educación cristiana en la que estaba inserta la Edad Media, la educación significaba perfección, alcanzar todas las facultades humanas, las naturales y las sobrenaturales. La música formaba parte de la liturgia y desempeñaba un papel importante dentro de ella. El canto era la mejor forma de expresar los sentimientos religiosos, la alabanza a Dios, la súplica y la acción de gracias.

Según Fubini (1990), el valor pedagógico de la música iba más allá, ya que:

Se dotaba a la música de un valor religioso porque está hecha de números, y por tanto de armonía, hasta el punto de poderse cantar en el interior de uno, sin emitir sonidos desde el instante en que cantamos vueltos hacia Dios. Además, para San Agustín y para Boecio, la música adquiere otro significado: por encima de todo es ciencia. Boecio supuso una transición entre la Edad Antigua y la Edad Media, porque actualizó los conceptos desde un punto de vista “científico” y señaló la importancia de la música en educación. (p.84)

Bernal (2001), comenta que durante la Baja Edad Media, se empezaron a crear centros para educar musicalmente a los niños. La Iglesia necesitaba cantores que acompañasen la liturgia y las capillas monacales acogieron a estos infantes a quienes se les enseñó, al mismo tiempo, a leer y escribir. Este es el origen de las escuelas, y de los centros de formación de maestros y también donde se produce la transición para la conversión del valor educativo de la música en “instrucción musical”, en el aprendizaje de destrezas necesarias para su interpretación y composición.

La Música en el Renacimiento: el desarrollo del pensamiento empírico y de la ciencia supuso un período de sorprendente despertar cultural. Fue la era en que el arte, la arquitectura, la literatura y la música comenzaron a florecer más allá de las sombrías limitaciones impuestas por la Iglesia. Así, el nuevo clima cultural del Renacimiento se reflejó también en la música, aunque con cierto retraso en comparación con las otras artes. Se produjo un perfeccionamiento de determinados instrumentos musicales, que exigían intérpretes capaces de ejecutar una técnica instrumental compleja, y además necesitaba de refinamiento y habilidad para tocar ante un público cada vez más exigente. Además, la mirada hacia la cultura grecolatina que se produjo durante este periodo, revitalizó la doctrina educativo-musical de la antigüedad.

Una primera justificación de la importancia de la educación musical tiene que ver con la visión renovada de la finalidad ética y política de la concepción griega: la educación musical como un bien individual y comunitario. Raynor (1986) nos facilita la siguiente cita:

Carlos IX promulgó una disposición que declaraba, con bastante sensatez, que la música de un país reflejaba su situación social. Ronsard, cuya influencia como gran poeta daba peso a todas sus palabras, había hablado en términos platónicos de la influencia que la música ejercía sobre la mente del oyente, y el rey se había hecho eco al declarar que si la música era tosca y estaba desorganizada, las costumbres serían depravadas, mientras que una música bien ordenada habría de crear la posibilidad de unas vidas sanas y equilibradas. En otras palabras, la música era una poderosa arma social. Y podemos seguir el curso del arte en Francia a partir de ese reconocimiento oficial de su importancia y efecto sociales. (p. 205)

La contrarreforma luterana del siglo XVI y la alta consideración que Lutero otorgó a la música, atribuyéndole un poder redentor y tranquilizador frente al mal, hizo que ésta tuviera un papel importante. En la liturgia luterana los fieles participaban cantando colectivamente en alemán, por lo que era necesario que todos los jóvenes se educasen musicalmente en la escuela, pues la música era un instrumento de elevación hacia Dios.

Es absolutamente necesario prestar cuidado a la música dentro de la escuela. Es preciso que el maestro de escuela sepa cantar; de no ser así, lo considero una nulidad (...) Es menester habituar a los jóvenes a ese arte, dado que vuelve a los hombres buenos, delicados y diligentes en todo. (Fubini, 1990,152)

En el Renacimiento, por tanto, el ideal de hombre humanista como sinónimo de persona culta, entendida en todos los campos del saber no se comprendía sin la presencia de la música. Esta formaba parte del completo hombre universal. Hombre abierto al mundo, educado y con conocimiento tanto de idiomas como de matemáticas, de música como ciencias sociales.

Por tanto, no es de extrañar que el humanista Leon Battista Alberti expresara su ideario de formación para sus hijos de la siguiente manera: “Si tuviera hijos, les enseñaría no sólo lenguas e historia, sino cantar y música instrumental, junto con un curso completo de geografía y matemáticas” (Arnold, 1980, p. 18).

La Música en los S. XVII y XVIII: El Barroco musical, señaló un período de gran desarrollo del arte vocal e instrumental, de armonías más complejas y mayor profundidad de las formas y el sentimiento. Como comenta Alsina y Sesé (1994) “Se trata de una época de desordenes y de cambios. El arte, como parte de la vida ha de reflejar estos desórdenes, pero el sentimiento y el deseo de expresión, posiblemente a causa de la abundancia de conflictos, está más presente que en ninguna época” (p. 39).

Durante el XVII, el apoyo más importante a la educación musical procede del padre de la pedagogía, Amos Comenius (1592-1670). Este pensador luterano recomendó que los niños tuvieran experiencias musicales desde los primeros años de vida. La presencia de la música en la educación primaria, junto a la lectura, escritura, aritmética y geometría, la justificaba como parte del conocimiento que debía ser ofrecido a un niño para toda su vida.

La funcionalidad religiosa de la educación musical sigue presente en este siglo, tanto en áreas católicas como protestantes, como queda constatado en el pensamiento de Comenius. Este filósofo aconseja que los niños “deben aprender a cantar además de melodías conocidas, el mayor número posible de salmos, himnos, y canciones espirituales para así poder cantar a Dios desde el corazón” (Mark, 2002, p. 37).

A partir del siglo XVIII, la música pasa a ser un arte más popular, con un público cada vez mayor y más exigente. La música ya no es sólo patrimonio de la Iglesia o de la Corte, surgen los primeros conciertos públicos. El Clasicismo fue una etapa cuya principal característica era expresar la idea de perfección de la realidad. Esta etapa reflejó al hombre como un ser armónico y a la humanidad como una sociedad ideal y sin problemas.

Por tanto, la justificación de la educación musical por motivos religiosos fue desplazada gradualmente por otros principios educativos a medida que los ideales democráticos de la Revolución Francesa fueron conformándose. A ello contribuyó el movimiento de la Ilustración, uno de cuyos máximos representantes fue Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778). Este filósofo, ejerce una enorme influencia en la educación, considerando a la música como el verdadero lenguaje universal. Introdujo la justificación de que la música merece una atención temprana debido a sus beneficios psicológicos y sociales.

Las primeras facultades que se forman y perfeccionan en nosotros son los sentidos. Son éstos, pues, los primeros que habría que cultivar, y son los únicos que se olvidan o los que más se descuidan. Ejercitar los sentidos no es sólo hacer uso de ellos, es aprender a juzgar bien a través suyo, es aprender, por así decir, a sentir; porque sólo sabemos tocar, ver y oír como hemos aprendido. (Rousseau, 1990, p.170)

La Música en el S. XIX: El pensamiento de este siglo, también se ocupa de la música desde distintas corrientes. El Romanticismo fue una reacción contra el espíritu racional e hipercrítico de la Ilustración y favorecía ante todo la supremacía del sentimiento frente a la razón. Los Románticos optaron por el liberalismo frente al despotismo ilustrado, por la originalidad frente a la tradición grecolatina, por la creatividad frente a la imitación neoclásica y por la obra imperfecta, inacabada y abierta frente a la obra perfecta, concluida y cerrada.

Los principales apoyos a la educación musical en el S. XIX, se encuentran en el pensamiento de grandes personalidades cuya obra educativa supuso avances incuestionables en el campo de la pedagogía. Los pensadores educativos de obligada referencia en esta centuria son el suizo Pestalozzi y el alemán Fröbel. Junto a estos cabe destacar el ideario de Lowell Mason, primer educador musical de los Estados Unidos. Todos ellos insisten en la importancia de la música en la educación.

En el pensamiento de Johann H. Pestalozzi, discípulo de Rousseau y a caballo entre los siglos XVIII y XIX, se encuentra de nuevo el argumento moralista al defender la importancia de la música en la educación.

Este argumento queda identificado en la siguiente cita extraída de la carta vigésimo tercera sobre la educación de los niños:

Ahora que estoy en ello, no dejaré pasar la oportunidad de hablar de uno de los auxiliares más eficaces de la educación moral. Estáis muy familiarizados con lo que yo entiendo por música y no sólo conocéis mis opiniones sobre la materia, sino que habéis observado también los favorables resultados que he obtenido en nuestras escuelas (...) Pero no es esta suficiencia la que yo describiría como un logro deseable de la educación. Es el influjo más marcado y más beneficioso de la música sobre los sentimientos, lo que he observado como más eficaz para preparar el espíritu y ponerlo a tono de las mejores impresiones. (...) No necesito recordaros la importancia de la música para engendrar y estimular los sentimientos superiores de que es capaz el hombre. (Pestalozzi, 1980, pp.185-186)

El pensamiento del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, está impregnado de un fuerte sentido religioso. Se caracteriza por su preocupación centrada en la educación como medio de alcanzar el punto culminante del destino del hombre: la sabiduría o conocimiento de Dios como ley única y eterna que gobierna el universo. En su obra de 1826, *La Educación del hombre* expone que la educación ha de atender tanto al interior como a las manifestaciones exteriores del hombre y de las cosas para llevarle a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios.

Si para Froebel la educación debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, la presencia de la música en la educación, gracias a su capacidad expresiva, queda justificada como medio de ir educando la parte interior, el ser, el espíritu.

Esta línea de pensamiento de Froebel en el que se aprecia la relación entre la música y la vida interior está en perfecta consonancia con la concepción que se instauró en el siglo XIX respecto a la música, su naturaleza y su capacidad expresiva. En el contexto romántico, la música es el arte por excelencia al ser el lenguaje de los sentimientos.

Siguiendo a Fubini (1999), el sentimiento no representa la emotividad personal sino más bien, con respecto al intelecto el órgano privilegiado de acceso a los secretos más íntimos del mundo, a la esencia de las cosas, la forma de contacto más directa del hombre con la Divinidad. Siguiendo este argumento, el máximo exponente se encuentra en la filosofía de Hegel. Para este filósofo, todas las artes convergen hacia la música porque es el arte que expresa mejor que ningún otro la interioridad, es decir, tanto los sentimientos particulares, subjetivos, como el sentimiento en sí mismo (Fubini, 1999).

Junto a estas grandes personalidades del siglo XIX, también cabe destacar el pensamiento de Lowell Mason (1792-1872), considerado el primer educador musical de los Estados Unidos. Mason, consideraba la educación musical como fuente de bienestar individual. Para él y sus seguidores, la música aportaba confort y equilibrio. Hacía mejores a las personas en sus hogares, mejores ciudadanos y seres humanos más felices. “Todo el mundo podía disfrutar con la música” (Abeles, Hoffer y Klotman, 1984, p. 12). Esta justificación de valor moral queda patente en la siguiente cita:

Podemos atender al carácter moral, sólo por medio de los sentimientos. Cuando ellos están interesados, la atención se capta y el pensamiento se dirige a las verdades más importantes. La mayoría de nuestros sentimientos son habituales y conectados con nuestras asociaciones normales. Por lo tanto, una parte importante de la educación es controlar y dirigir las asociaciones. Ningún instrumento para este propósito es más poderoso que la música vocal, por lo tanto a los padres no les debe apenar que sus hijos sean propiamente instruidos en ello. (...) Aquellos padres y niños que cantan juntos, tienen un nexo más fuerte de los unos con los otros. (Mason, 2002, p. 74)

La Música en el S. XX: A caballo entre los siglos XIX y XX, destaca la figura de John Dewey (1859-1952) al que se le considera uno de los creadores del movimiento psicopedagógico de la Escuela Nueva. Su pensamiento filosófico-educativo tuvo, y sigue teniendo, una influencia extraordinaria en la pedagogía contemporánea.

Junto a la defensa de las experiencias artísticas propugnadas por Dewey, los argumentos que avalan la importancia de la educación musical continúan la línea iniciada en el siglo anterior, encaminada a apoyar la educación integral. El pensamiento pedagógico de Dewey, condensado en las declaraciones de su obra *Mi credo pedagógico*, contempla que la escuela es una institución social y que los factores psicológicos y sociológicos deben presidir la educación.

De ahí la importancia que este movimiento renovador concede a la música escolar como práctica colectiva. También contempla el principio del cientifismo, según el cual el niño aprende a partir de la experiencia.

En el marco del movimiento renovador de la Escuela Nueva de la primera mitad del siglo XX, la enseñanza-aprendizaje tradicional de la música también se renueva con la aparición de métodos activos. Los más representativos son las metodologías modernas conocidas con el nombre de sus creadores: Dalcroze, Willems, Kodály y Orff. El pensamiento educativo-musical de estas personalidades tiene una enorme trascendencia para la historia de la educación musical.

A finales de la primera década del siglo XX, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) ya había establecido los principios de la *Euritmia*, primer método activo de educación musical. Este pedagogo y compositor suizo consideraba el ritmo como la base de todas las manifestaciones vitales y, sobre todo, una forma de expresión individual. Así, el valor de la música quedaba establecido al ser el arte que fusiona: la parte espiritual (la inteligencia, la imaginación, los sentimientos, el alma) y la materia (el cuerpo, la acción, los sentidos, el instinto). La fusión se realizaba a través del cuerpo que juega el papel de intermediario entre los sonidos y nuestro pensamiento y se convierte en el instrumento directo de nuestros sentimientos. Para Jaques-Dalcroze, “la acción corporal es a la vez la fuente, el instrumento y la condición primera de todo el conocimiento posterior” (Bachmann, 1998, p. 25).

Según los principios de este método, la educación musical queda justificada en el orden de conseguir una educación integral del ser humano.

Al poner en contacto la música con los movimientos naturales del cuerpo, la rítmica de Jaques-Dalcroze tiene como objetivo estimular, a través de la educación musical, el desarrollo global de la persona en el área física, afectiva, intelectual y social. (Del Bianco, 2007, p. 27).

El educador francés Edgar Willems (1890-1978), parte de la tríada ritmo-melodía-armonía para justificar el valor humano de la educación musical. Las relaciones psicológicas que establece entre el ritmo y el orden fisiológico (acción), la melodía y el orden afectivo (sensibilidad) y la armónica y el orden mental (conocimiento) constituyen la justificación más elaborada de la importancia de la música en la educación:

Los tres elementos fundamentales de la música son tributarios de tres funciones humanas diferentes: El ritmo es realizado, en la práctica, por funciones fisiológicas, la melodía por la sensibilidad afectiva y la armonía por la mente, capaz de llevar a cabo la síntesis y el análisis (...) . (Willems, 1989, p. 69)

En su obra *Le valeur humaine de l'éducation musicale*, queda constancia de las ideas que fundamentan su pensamiento educativo-musical. Entre ellas cabe destacar la educación musical como medio de contribuir al desarrollo de facultades humanas y de desarrollar diferentes tipos de conciencia, la sensorial, la rítmica, la melódica y la armónica:

Se pueden atestiguar, por tanto, a través de la actividad musical, cuatro conciencias específicamente diferentes: la conciencia sensorial, material; la conciencia rítmica, unidimensional, dinámica, motriz, vegetativa, biológica y fisiológica; la conciencia melódica, bidimensional, afectiva, emotiva, animal y la conciencia armónica, tridimensional, mental, reflexiva, humana. (Willems, 1989, p. 204)

En su obra *L'oreille musicale* argumenta que la inteligencia auditiva puede ser cultivada y que, por lo tanto, la educación musical contribuye a la actividad mental. Según Willems, la receptividad sensorial y la conciencia sensorial son funciones que se complementan. Tanto la primera, de orden sensorial, pasiva, como la segunda, de orden mental, activa, se pueden desarrollar a través de la educación musical (Willems, 1984).

Estas ideas que valoran la educación musical como medio de desarrollar la inteligencia auditiva, partiendo de la simple percepción del sonido, conectarán posteriormente con la exposición del psicólogo Howard Gardner de la existencia de una inteligencia exclusivamente musical.

El compositor y pedagogo alemán Carl Orff (1895- 1982), desarrolló un enfoque pedagógico en donde la música en la educación de los niños y jóvenes queda justificado por sus valores inherentes, en cuanto a su faceta expresiva, como lenguaje, y su faceta social, como práctica comunitaria.

La educación musical, en el pensamiento de Orff, debe desarrollar en los niños la capacidad de expresarse musicalmente, de hacer y crear su propia música, la cual se desarrolla a partir de las propias experiencias infantiles al hablar, cantar, moverse, danzar y tocar. (Thresher, 1964)

El húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) es una personalidad polifacética en el campo de la música por su labor como compositor, investigador, director, crítico y educador. Junto con Béla Bartok, es uno de los artífices del alto nivel músico-cultural que tiene actualmente la nación húngara. Dedicó gran parte de su vida al proyecto de crear una identidad cultural nacional, a través de una educación musical generalizada a toda la población y basada en las tradiciones folklóricas autóctonas.

Otras argumentaciones de interés que contiene el pensamiento de Kodály es la importancia de la educación musical al considerarla imprescindible para una educación integral, puesto que contribuye al desarrollo de diversas facultades del niño, que no solamente afectan a sus aptitudes específicamente musicales, sino a su percepción en general, a su capacidad de concentración, a sus reflejos condicionados a su horizonte emocional y a su cultura física (Szönyi, 1976).

La siguiente cita es un ejemplo de hasta qué punto Kodály elaboraba sus argumentaciones, vertidas en sus escritos sobre educación musical y otros numerosos artículos:

Los elementos de la música, considerados por separado, también son instrumentos preciosos para la educación. El ritmo desarrolla la atención, la concentración, y la capacidad para la condición de uno mismo. La melodía abre el mundo de las emociones. Las variaciones dinámicas y el color de la melodía conforman nuestra escucha. Cantar, finalmente, es una actividad física multifacética cuyo valor en la educación es inconmensurable (...) Su efecto beneficioso para la salud es bien conocido. (Kodály, 1974b, p. 130)

2.1.3.- Las funciones de la Música en la Educación.

Numerosas investigaciones han comprobado que existen tres esferas de actuación de la música: Cognitiva, Afectiva y Motora, las cuales pueden interferir a nivel consciente o inconsciente generando respuestas emocionales en el hombre.

Por tanto, para conocer para qué sirve la Música y el por qué de su importancia en la educación de los niños y adolescentes, consideramos que es de vital importancia hacer una revisión de algunas de estas investigaciones, en relación a la afectación de la Música en los seres humanos, y que justifican las funciones que enumeramos a continuación:

1.- La música potencia una mayor actividad cerebral.

De las investigaciones procedentes del campo de la neurología que tratan de averiguar qué sucede en el cerebro cuando se está procesando música, cuáles son las áreas de dicho procesamiento y si son especializadas o tienen que ver con otros procesos cognitivos, se ha descubierto que: cuando se procesa música, si las personas no tienen formación musical o no están entrenadas musicalmente, se activan zonas del cortex frontotemporal del hemisferio derecho, mientras que los sujetos formados musicalmente revelan una activación adicional de las áreas auditivas del hemisferio izquierdo (Schuppert y colaboradores, 2000).

Koelsch (2002) estudió las estructuras corticales que hasta ese momento se conocían sólo como áreas de procesamiento del lenguaje, descubriendo que en ellas también se procesa información musical. Es decir que el procesamiento del lenguaje y de información específicamente musical tiene lugar en áreas comunes. Este novedoso conocimiento tuvo significativas implicaciones para la educación musical, como concluyeron los estudios de Magne, Schön y Besson (2006) “la práctica musical tiene importantes consecuencias sobre la organización anatómico-funcional de las regiones del cerebro que no son necesariamente específicas para la música” (p. 200).

2.- La Música rescata la capacidad natural del cerebro para el desarrollo integral de las potencialidades del ser humano.

En esta línea de investigación, para estudiar el potencial del cerebro en relación al procesamiento musical, destacan nuevamente los experimentos de Koelsch y sus colaboradores. En uno de ellos (Koelsch, Schiger, y Gunter, 2002), se demuestra cómo participantes que no tenían especial experiencia musical respondían, durante la escucha de una composición, a armonías inesperadas, es decir a acordes que se desviaban del contexto armónico precedente.

Este tipo de resultados, como concluyen en otro estudio previo Koelsch, Gunter, Friederici y Schröder (2000) refuerzan la hipótesis de una capacidad musical implícita en el cerebro humano.

3.- La Música activa las distintas respuestas emocionales en diferentes áreas cerebrales y amplía la conexión entre sus partes.

Los estudios punteros en esta línea de trabajo los realizaron Blood y sus colaboradores (1999). En un primer estudio descubrieron que las áreas cerebrales de respuesta emocional de agrado a la música consonante o de desagrado a la disonante, no coinciden con las áreas que tienen que ver con la percepción musical. Este descubrimiento apoya la hipótesis de que “puede haber una disociación entre las respuestas perceptivas y emocionales a la música” (Blood, 1999, p. 385). Asimismo se ha comprobado que el procesamiento de dichas emociones de agrado o desagrado está asociado con la actividad de diferentes estructuras cerebrales.

En estudios posteriores se ha descubierto que las estructuras del cerebro relacionadas con las respuestas de emoción intensa a la música difieren considerablemente de las que se activan durante las respuestas de emoción suave de agrado/desagrado a la consonancia/disonancia.

4.- La Música conecta la emoción, la cognición y el cuerpo, potenciando la educación integral del ser humano en sus tres áreas: emocional, cognitiva y motora.

Blood y Zatorre (2001) han estudiado la actividad cerebral implicada en las respuestas emocionales intensas. Estos autores consideran que la ubicuidad de la música en la cultura humana es un indicador de su capacidad para producir placer y tener valor de recompensa. Definen la respuesta de emoción intensa a la música como “la euforia que experimentan muchas personas y que frecuentemente va acompañada de un componente psicofisiológico. (...). Este lo suelen identificar las personas como un escalofrío que recorre la columna vertebral” (Blood y Zatorre, 2001, p. 11818).

Estos autores concluyen que la activación de dichos circuitos cerebrales como respuesta al estímulo abstracto de la música puede representar una propiedad emergente de la complejidad de la cognición humana. De igual modo concluyen que “si la música aún no siendo una sustancia farmacológica, posee la habilidad de inducir a un placer intenso, tiene, sin duda, importantes beneficios para la salud mental y física” (Blood y Zatorre, 2001, p. 11823).

5.- La Música mejora la salud física y mental de los seres humanos

En relación con la salud física que puede proporcionar la música, en su faceta terapéutico-educativa, son muy reveladores los resultados de un estudio que subraya que la exposición a la música puede afectar a las funciones del hipotálamo. La investigación de Angelucci y sus colaboradores (2007), supone la primera evidencia de que la música puede cambiar los niveles de ciertas proteínas en el hipotálamo y concluye que escuchar música implica cambios neuroquímicos en distintos substratos del cerebro. Esta investigación, por lo tanto, corrobora otras anteriores que comprueban que la exposición a la música contribuye al bienestar físico, reduciendo la ansiedad y mejorando el estado de ánimo, al actuar sobre el sistema nervioso autónomo.

Otros estudios importantes realizados a este respecto, son los desarrollados por Kemper y Danhauer (2005) en ámbitos médicos y también en ámbitos educativos, sobre todo en los implicados en la Educación Especial, que concluyen que la música favorece la salud emocional de las personas.

6.- La música potencia distintos estados de ánimo en los seres humanos y es un medio para la Educación y la Musicoterapia: La Música, educa, canaliza o contribuye a expresar emociones.

Hoy en día, no hay duda de que el estímulo musical activa determinadas áreas del cerebro asociadas a comportamientos emocionales como el cortex, el hipotálamo, el hipocampo, y la amígdala, entre otras. Los estudios neuroquímicos han sugerido que numerosos mediadores bioquímicos como las endorfinas o dopamina, pueden jugar un papel importante en la experiencia musical (Boso y colaboradores, 2006).

Por lo tanto, podemos afirmar que estos estudios confirman y corroboran científicamente la faceta terapéutica-educativa de la música igual que el poder para suscitar emociones, aspectos cuya formulación se expuso por primera vez en la Antigüedad Clásica.

La connotación inherente a la música de suscitar emociones es un tema de calado estético y psicológico sobre el que se ha teorizado en todas las etapas históricas. Las razones de por qué la música provoca diferentes estados de ánimo en los oyentes es un tema que ha sido tratado desde el ámbito de la filosofía, la psicología y la Musicoterapia.

En la actualidad, este tema también se aborda desde el terreno de la neurociencia, en el marco de las novedosas investigaciones sobre los mecanismos cerebrales de la cognición musical.

Se ha descubierto que los patrones de actividad eléctrica cerebral cambian con la emoción que se experimenta suscitada por la música: cuando se procesa un afecto positivo (alegría, felicidad) es mayor la actividad frontal izquierda y asociado con el procesamiento de un afecto negativo (miedo, tristeza) aparece mayor actividad frontal derecha.

Estos resultados muestran que “los aspectos estructurales de la composición musical referidos al modo y al tempo (determinantes principales de la emoción musical) afectan al proceso cognitivo emocional del cerebro” (Tsang y colaboradores, 2001, p. 441).

7.- La Música mejora la adquisición de otros aprendizajes, como el razonamiento espacial, la capacidad matemática y/o el aprendizaje de la lectura.

Los estudios que se llevan a cabo con niños de distintas edades y adolescentes tienen el fin último de averiguar si estudiar música mejora la función anteriormente descrita. Una de las primeras investigaciones sobre los efectos beneficiosos de la educación musical sistemática en el contexto escolar se lo debemos a Hurwitz y sus colaboradores (1975). Este estudio analizaba el efecto de la formación musical, según la metodología Kodály, sobre el éxito académico de dos clases de un mismo colegio al finalizar el primer curso de Primaria. El grupo que recibió formación Kodály puntuó mejor que el grupo de control. También el grupo experimental aprendió a leer más rápido.

Algunas conclusiones derivadas de los estudios que se dirigieron a explorar las bases neurofisiológicas en la mejora del razonamiento espacio- temporal debido a la música, sugieren que “las tareas espacio-temporales pueden ser mejoradas tras la escucha pasiva de un estímulo auditivo interesante o placentero, pudiéndose explicar el Efecto Mozart como un fenómeno psicológico” (Nantais y Schellenberg, 1999, p.372).

Otros estudios que indagan los efectos de la música sobre las capacidades espaciales es el de Rauscher y Zupan (2000). Estos autores exploraron los efectos de lecciones de piano a edades muy tempranas. Los resultados fueron altamente positivos y se justificaron planteando que “tocar una melodía implica reconstruir un patrón en el que los elementos, las notas, están organizadas en un código espacio- temporal altamente especializado” (Rauscher y Zupan, 2000, p. 217).

Debido a la plasticidad del cerebro a edades tempranas y a que los tipos de razonamiento son cruciales para cómo pensamos y creamos, todas las investigaciones son coincidentes al apuntar que la formación musical puede mejorar el “hardware” del cerebro para aquellas funciones de razonamiento espacio-temporal y de razonamiento lenguaje-analítico (Grandin, Peterson & Shaw, 1998).

El tener una capacidad espacial bien desarrollada implica otras como la de poseer imaginación espacial y la del ordenamiento temporal de los objetos, capacidades ambas necesarias para el razonamiento matemático. Así, sobre la asociación entrenamiento musical y matemáticas existen estudios, sobre todo, con adolescentes.

El trabajo de Cheek y Smith (1999) es un buen ejemplo. Esta investigación, corroborando estudios anteriores, demostró que los adolescentes que estudiaban música durante dos o más años puntuaron más alto en tests sobre habilidades básicas en matemáticas que los adolescentes que no estudiaban música. Además, Weinberger (1998b) explicó a finales de la década de los noventa que existió un gran número de informes de investigación que mostraron resultados sobre los efectos de oír música o tocar un instrumento en el desarrollo del niño, la inteligencia, las capacidades cognitivas y las funciones cerebrales.

De los efectos beneficiosos relacionados con el lenguaje nos informan Magne, Schön y Besson (2006). Las investigaciones de este equipo han demostrado que la formación musical facilita la percepción de la altura en el lenguaje hablado. Estos resultados añadieron al cuerpo de la literatura de la neurociencia cognitiva los efectos beneficiosos de la educación musical. En particular, “los efectos positivos de las lecciones de música para el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños” (Magne *et al.*, 2006, p.208).

Esta línea de estudio de conexión música-lenguaje tiene sus antecedentes en las investigaciones de Deutsch (1977) que descubrió la existencia de paradojas auditivas. En concreto, la paradoja Tritón confirma el hecho de que no todos percibimos la música de la misma forma, algo que depende del modelo o patrón de sonidos de la lengua aprendida en la infancia.

Creo que la mayoría de diferencias en la percepción musical son fruto de la música que se escuchó en la niñez, de la misma manera que el llamado periodo crítico para el desarrollo de ciertas características del habla se da entre el primer y segundo año de la vida e incluso en el tercero. Creo que la música que se escucha, o a la que se está expuesto en los primeros años de vida influye mucho en la percepción musical del adulto. (Deutsch, 2004, p. 247)

Otros estudios, nos informan del efecto positivo de cantar y/o corear, sobre la precisión lectora en niños pequeños (Colwell y Murlless, 2002), junto con los que demuestran que niños con dificultades de aprendizaje mejoran las habilidades de lectura y escritura con programas de música (Register, 2001; Register, Standley y Swdberg, 2007).

8.- La Música ayuda a establecer elementos de identidad en el ser humano potenciando la conexión social

Los resultados de investigaciones dirigidas a estudiar las actitudes hacia la música y las relaciones entre gusto musical y estado socio- económico, confirman que las actitudes y gustos no son algo absoluto sino que están determinados por el entorno, lo cual sugiere el papel importante que juegan las relaciones sociales en las modas y estilos musicales. Por tanto, y en el caso de las pandillas de adolescentes de una zona concreta, las preferencias musicales vendrían a ocupar un puesto más dentro de su “argot”.

No obstante, esta preeminencia que se concede al entorno social no anula aquellos otros factores constitutivos de la personalidad del sujeto, individualmente considerado, en donde se desarrollan otros aspectos dinámicos de la persona, en su orientación hacia la música como son: el estado de ánimo (aspecto emocional), su formación musical (aspecto intelectual), el tipo de música y la familiaridad del sujeto con esa música (que a veces coincide con la popularidad, aspecto social).

9.- La Música conecta la historia biográfica de los seres humanos con su competencia emocional.

Según Benenzon (2000), podemos denominar “cultura del sonido” al conjunto de sonidos que el individuo percibe y reconoce, otorgando significados biográficos y culturales. Teniendo en cuenta que la experiencia previa condiciona tanto la percepción, el reconocimiento, como la asignación de significados, la elección de la música puede ayudar a la exploración emocional del ser humano para llegar a un mayor autoconocimiento. Pero este aspecto más relacionado con la importancia de la Música en la Educación Emocional de las personas o desarrollamos en el siguiente apartado.

2.1.4.- La importancia de la Música en la Educación Emocional.

Son abundantes las reflexiones teóricas que se han formulado en torno al valor educativo de la música en el área sociemocional. Nuestro interés se limita tan sólo a presentar los argumentos más elaborados que suponen o bien una ampliación de los ya expuestos o bien nuevas justificaciones para entender la importancia de la Música en la Educación Emocional.

Charles B. Fowler (1931-1995), fue un elocuente portavoz y defensor de la educación de las artes en Estados Unidos. Opinaba que la literatura, la música, el teatro, el cine, la fotografía, la arquitectura, la danza, etc. revelan aspectos sobre nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Argumentaba que las artes, como las ciencias, se asemejan a ventanas que nos ayudan a comprender el mundo (Fowler, 1991).

El estudio de la música proporciona una parte esencial del fundamento de la civilización humana al alentar a los estudiantes a cultivar y mejorar su sensibilidad (...) al establecer una relación básica entre el individuo y la herencia cultural de la familia humana (...) y al facilitar a los estudiantes una metáfora estética crucial de lo que puede ser una vida mejor. (Fowler, 2002, p. 279)

Estas funciones pertenecen al tipo de argumentaciones que relacionan la educación musical como medio de promover la educación moral, cívica, cultural y estética.

Respecto a la primera función, Fowler (2002) explica que la finalidad de mejorar la sensibilidad tiene que ver con el modo en que las artes nos enseñan a ser receptivos a las intuiciones, las ideas y los sentimientos de uno mismo y de los demás. En este sentido, la educación de las artes contribuye a crear empatía y también, a desarrollar sentido de responsabilidad humana que forma parte de la educación moral.

La segunda función de la educación musical, trata de establecer la conexión del individuo con los demás y con su propia herencia cultural. Los avances en los medios de comunicación hacen que el mundo se haga más pequeño y las relaciones entre las personas cada vez más estrechas.

Así, siendo la música una expresión de quien la crea, reflejo del pensamiento y los valores de sus artífices, es un medio idóneo de conocer, comprender y respetar las diferencias.

Por otra parte, Reimer (1995) en relación a la dimensión estética de la música, nos aclara que las personas tenemos la capacidad de experimentar la música en un nivel caracterizado con el término “profundo”. Este poder de la música está enraizado en la propia condición humana y va unida a la dimensión emocional de la música y a la búsqueda de significados musicales. Este filósofo concede tal valor a las experiencias musicales profundas que reduce a una sola meta el valor de la educación musical:

Podemos incluso ir más allá al decir que el logro de tales experiencias, de ser movidos profundamente como respuesta a la música, es la última meta de la enseñanza de la música, rodeando, incluso trascendiendo, todas las otras metas hacia las que se dirige un buen programa de música. (Reimer, 1995, p.16)

La dimensión emocional de la experiencia musical es otro tema ampliamente debatido en el campo de la estética de la música. El por qué y cómo la música mueve los afectos, los produce, los potencia o los alivia es una cuestión ampliamente tratada desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. En la actualidad, esta cuestión ha salido del marco tradicional de la estética y se teoriza desde muchas otras disciplinas, como las ciencias cognitivas, la psicología, la Musicoterapia, la fisiología, incluso la neurociencia.

Asimismo, las implicaciones educativas de la dimensión emocional de las artes es un tema de reflexión teórica preferente en el campo de la filosofía de la educación musical.

Bennett Reimer, es el filósofo que más ha insistido y apoyado la necesidad de un campo filosófico propio para la educación musical, ha teorizado ampliamente sobre las implicaciones educativas de la experiencia musical. En su obra *A Philosophy of Music Education: advancing the vision* (2003), dedica el capítulo tercero a explicar la dimensión afectiva de la experiencia musical, situándose, por tanto, en la corriente filosófica de los que opinan que el arte es expresión de sentimientos.

Reimer opina que para comprender las interrelaciones de la música y el mundo afectivo hay que partir de la premisa de que nuestra cultura ha infravalorado las emociones frente al intelecto, al menos hasta la fecha. De ahí que las artes no ocupen un lugar preferente en la educación.

Para comprender mejor las relaciones de la música y la emoción es importante, en primer lugar, saber que, al menos en la historia occidental, ha habido una fuerte tendencia a mirar la emoción como algo diferente al intelecto y de menos valor. Hasta la llegada del postmodernismo a finales del siglo XX se creía ampliamente (y aún se continua creyendo) que la razón, o racionalidad es el epitome del funcionamiento humano y que las emociones o los sentimientos tienen poco o nada que hacer con la razón. (...) Esta idea se ha relacionado con las artes que han sido valoradas en la educación como menos importantes que las asignaturas basadas claramente en el razonamiento. Éstas son las consideradas básicas debido a que ellas suponen pensar y comprender. Las artes, por otro lado, se relacionan generalmente con los sentimientos y requieren un tipo de talento antes que inteligencia para tener éxito en ellas. Desde este punto de vista, incluir las artes [en la educación] como enriquecimiento es algo bueno, pero, sin duda, no se las considera esenciales para todos los estudiantes. (Reimer, 2003, p.75)

Reimer (2003) plantea que si el único medio disponible que tenemos para explorar nuestra naturaleza subjetiva fuera el lenguaje, una parte importante de nuestra realidad se quedaría fuera del conocimiento. Si la parte subjetiva de la realidad no puede ser explicada enteramente a través del lenguaje es debido a que, en esencia, la naturaleza del sentimiento es inefable. Asimismo nos explica que la experiencia musical supone una fuente de significado. El significado se obtiene de los sentimientos que proporciona la experiencia especial de hacer música, escucharla o interpretarla. Los sentimientos que provoca la música, es decir su cualidad afectiva, reside tanto dentro de la propia música, en la forma en que están configurados los sonidos, como fuera de ella, en el medio en que reside, es decir, el contexto. Las implicaciones educativas del pensamiento de Reimer en torno a la dimensión afectiva de la experiencia musical le hacen identificar la educación musical con educación de los sentimientos.

La música es una forma única de ampliar (mejorar, aumentar, ahondar en) nuestra vida emocional, a través de formas de respuesta originales y construidas que incitan a crearlas y compartirlas. La educación musical intenta mejorar la efectividad por la cual las personas son capaces de ampliar su relación con la música. (...) La experiencia musical puede ser comprendida como una educación del sentimiento (...) (Reimer, 2003, pp. 87-88)

La educación emocional es uno de los retos más novedosos que el sistema educativo debería afrontar con mayor profundidad y con el que tratamos de aportar nuevas posibilidades a través de esta tesis. Mediante la incorporación de la intervención con Musicoterapia en el ámbito educativo. En la última década se ha consensuado en el mundo científico la importancia primordial que juegan las emociones y los sentimientos en la vida diaria. Ello ha desplazado la idea tradicional de que razonar es más importante que sentir, consecuencia de considerar al cerebro de forma compartimentada.

Este nuevo paradigma del cerebro como modelo de órgano integrado coloca la posición de la dimensión afectiva humana a la par que la intelectual, interactuando con ella, e incluso interfiriendo.

El hecho de que la música tenga una dimensión afectiva y que a través de ella se puedan expresar sentimientos y emociones enlaza con otro valor más, el comunicativo. Valor, sin duda, de gran trascendencia en el contexto educativo. Se argumenta muy comúnmente que la música es un lenguaje y, como tal, debe formar parte de la educación. Esta afirmación, aún pareciendo sencilla, ha sido objeto de una fructífera especulación en el campo de la estética musical. Temas ampliamente debatidos son el tipo de lenguaje que constituye la música y el significado que comunica, entre otros.

Los intentos de analizar si la música es o no un lenguaje ha obedecido al deseo de darle un estatus epistemológico y considerarla como una forma de obtener conocimiento (Philpott, 2001). Al mismo tiempo, intentos de compararla con el lenguaje discursivo común condujeron al paradigma de considerarla un tipo especial de lenguaje.

Así, la definición de que la música, como arte, es expresión de sentimientos humanos es superada al definirla como símbolo de ellos. En la estética del siglo XX, la autoridad de referencia obligada en esta línea de pensamiento es la filósofa americana Susanne K. Langer

Susanne K. Langer (1895-1985), interesada en las capacidades simbólicas humanas, estudió la música como prototipo del simbolismo en las artes. En su obra fundamental *Philosophy in a New Key*, publicada en 1942, explica la música como un sistema simbólico de comunicación en el que la significación del símbolo musical es inacabada. Es decir, la significación se presenta de forma abierta y es la propia imaginación del oyente la que atribuye el significado. Así es como el lenguaje no discursivo de la música va más allá del lenguaje discursivo común en el que los significados de las palabras son cerrados, convencionales.

En este sentido, la Musicoterapia, como explicaremos en el siguiente apartado, utiliza el sonido y la música como lenguaje simbólico para poder expresar lo que no puede decirse con palabras.

Para Serafina Poch (2001) pionera de la Musicoterapia en España, resume en los siguientes puntos, la importancia de la Música en la Educación Emocional del ser humano:

- 1.- La música actúa sobre el ser humano de un modo inmediato. (...)
- 2.- Afecta al ser humano en su totalidad: biológica, física, neurológica, psicológica social y espiritualmente.
- 3.- Llega a todos, porque no requiere intelectualización para ser percibida y nos afecta incluso ya antes de nacer.
- 4.- La música es un patrón autocurativo (Altshuler, 1952), del cual la Humanidad se ha servido desde siempre para ayudar a eliminar tensiones, paliar carencias afectivas y de todo tipo (...)
- 5.- La música está presente en todos los momentos esenciales de la vida del hombre: nacimiento, trabajo, reposo, amor, muerte [...] Existen canciones o composiciones para cada uno de estos momentos , en el folklore de todas las culturas.

6.- La música es una de las Bellas Artes. El Arte ha sido considerado siempre como el instrumento más poderoso del que el hombre dispone para profundizar, comprender, refinar, sublimar sus emociones y sentimientos. De ahí el enorme valor educativo y terapéutico del arte para contribuir al equilibrio psíquico del ser humano.

7.- Por la naturaleza de la música en sí, la música es: Según Susan Langer (1951), la música es una forma de lenguaje simbólico que tiene por objeto expresar el mundo de los sentimientos y puede hacerlo porque, por su forma y estructura, se parece a la forma de las emociones, de modo que esta semejanza hace posible simbolizarlas. La música es una forma simbólica inacabada, lo cual permite al ser humano el ver proyectados en la música sus estados de ánimo. Las formas de los sentimientos humanos son expresados con mayor congruencia bajo formas musicales que en forma de lenguaje. (p.204)

8.- Por la naturaleza del ser humano:

Según la teoría de Michel (1951):

- a) Categoría temporal: “La música es el arte del tiempo”. Toda música es toma de conciencia, ya que el tiempo es un elemento de la realidad, una categoría. El arte no es otra cosa que un redescubrimiento, una especie de reencarnación de esta realidad, puesto que ha tenido que pasar antes por el crisol de la personalidad del artista. «La música es la más viva, la más concreta, la más completa experiencia del tiempo que se conoce. Es cierto que la obra de arte visual permite al artista sobrevivir al paso del tiempo; sin embargo, la música hace más aún: permite revivir la duración vivida. De ahí que toda música es toma de conciencia, por lo menos, por su percepción del devenir.
- b) Pensamiento: Otra cualidad importantísima se refiere al campo de la conciencia. Únicamente la música hace posible la polivalencia simultánea de varios razonamientos a la vez, la cual hace que acumule en un mismo instante la mayor profundidad psíquica posible. Cada parte

concertante sigue su propia lógica. El contrapunto es, por tanto, toma de conciencia tan profunda que es el único modo existente y posible de hacer que afloren a la vez en la conciencia los fenómenos y las luchas interiores que ocurren en un alma.

El tipo de pensamiento propio de la música es el prelógico o alógico, semejante al del hombre primitivo, del niño en sus primeros años y del enfermo mental en determinados casos.

- c) Sentimiento: Esta característica confiere a la música un valor extraordinario. Se trata de una cualidad mucho más vital, más esencial al ser humano que el mismo razonamiento lógico, ya que sin la cualidad o la capacidad actualizada de sentirnos “afectados” no es posible edificar el razonamiento. Un niño o un adulto con su afectividad bloqueada traumáticamente se convierten en seres autómatas, incapaces de razonar y desarrollarse normalmente. (...) . (p. 99-101)

2.2.- Musicoterapia

Antes de definir la Musicoterapia y conocer sus diferentes modelos y técnicas parece oportuno conocer cómo la visión de la música como elemento terapéutico es y ha sido una constante en todos los pueblos, y no está limitada a una franja geográfica o cultural y cómo esta vertiente terapéutica de la música ha sido contemplada a lo largo de los siglos.

2.2.1.- El valor terapéutico de la Música a lo largo de la Historia.

El concepto de música como terapia y su valor curativo ha existido de forma explícita o implícita en la mayor parte de las culturas y en todas las épocas.

En las culturas primitivas, podemos destacar como ejemplo, los papiros egipcios del año 1500 A.C., que hacen referencia al encantamiento de la música relacionándola con la fertilidad de la mujer. Según Andrews (1993), se pensaba que la música tenía un origen divino, “siempre se ha considerado al sonido como un vínculo directo entre la humanidad y los divinos” (p. 19).

En la Biblia encontramos como David efectuaba música curativa frente al rey Saúl⁵. En muchas leyendas de distintas culturas, aparecen ritos sobre el origen del universo en donde el sonido juega un papel decisivo, por ejemplo, para los egipcios el Dios Thot creó el mundo con su voz. Los médicos brujos solían utilizar en sus ritos mágicos, canciones y sonidos para expulsar los espíritus malignos que existen en el individuo enfermo y se ayudaban con la danza, la expresión corporal y la ejecución instrumental

En la cultura de Grecia y Roma, ya en los escritos homéricos, sobre todo en la *Odisea*, se hace referencia al poder terapéutico-religioso del canto. En la antigua Grecia, se había desarrollado la teoría de los cuatro humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra, para explicar racionalmente la salud (como equilibrio entre los humores) y la enfermedad (como desequilibrio).

Según Betés (2000) “como la mayoría de las medidas terapéuticas, la música se adaptó a esta teoría por su capacidad de normalizar los humores, desequilibrados por la enfermedad” (p.25). Los griegos dieron a la música un empleo razonable y lógico, sin implicaciones mágicas, utilizándola como prevención y curación de las enfermedades físicas y mentales. En la Grecia Clásica, sofistas, filósofos y científicos trataron el tema de la música desde dos puntos de vista: investigaron su naturaleza, su lugar en el universo y entre los dioses del Olimpo, así como sus usos y efectos sobre el alma humana; y describieron sistemática y científicamente los elementos de su composición.

La palabra música tenía un significado más amplio derivado de las musas, cada una de las nueve diosas hermanas protectoras de las distintas artes y ciencias. Así, y desde el principio, la música se vinculó a la belleza y la perfección. Según Alsina y Sesé (1994):

Pitágoras y sus descendientes plantearon relaciones entre el sonido y las matemáticas, otra forma de verdad ideal que se correspondía con una visión cósmica de armonía universal. Los escritos *Timeo* y *La República* de Platón son ejemplos de esta doctrina. El último fue un libro casi sagrado durante muchos siglos en occidente e influyó en el concepto de la música, tal como llegó hasta nuestros días. (p. 40)

⁵ Samuel, I, XVI-XIX

Según Betés (2000), Pitágoras consideraba que “la música podía restablecer la armonía espiritual, y la describe como *medicina del alma*; Platón, en *Las Leyes*, considera que la música es serenidad al alma y Aristóteles valoraba la básica por su capacidad de facilitar una catarsis emocional” (p. 25).

Aristóteles sostuvo que la música estimulaba la voluntad, acercando a los hombres a la guerra o a la paz, al placer o a la tortura, a la dulzura o a la ira y destacó su valor curativo. Al igual que Platón, propusieron que el ejército físico y la música fueran los elementos principales del sistema de educación pública. Un cuerpo sano cuyo interior vibra con los sonidos. Como señala Comotti (1986), este pensamiento categorizaba a la música en dos tipos: la de efecto calmante y meditativo, y otra excitante y entusiasta. La primera se asociaba al culto a Apolo, su lira, la oda y la pica, mientras que la segunda se atribuía a Dionisos, su aulós y formas poéticas afines, el ditirambo y el drama.

La música por tanto, aparece en Grecia desde un principio como factor cultural polivalente que abarca funciones tanto recreativas como ético-cognoscitivas, religiosas o terapéuticas. La atención hacia los efectos éticos de la música aumenta progresivamente, formando parte de un ideal educativo en los siglos VII y VI.

Terpandro será una figura importante en este contexto, ya que a él se le atribuye la invención de los nomoi, como melodías que se establecen de forma rigurosa para las diferentes ocasiones teniendo en cuenta los efectos que podían producir y que conectaban con la teoría del ethos, la moral o ética griega. Estos pensadores, mantenían que la música tenía influencia en el carácter y cualidades de los ciudadanos.

Para Platón un estado que respetara esta ética musical estaría a salvo de excesos e injusticias, en cambio, las naciones que no fijaran sus reglas artísticas y educativas tendrían costumbres licenciosas y anárquicas. Así, la filosofía Romana amplió el concepto de belleza en el arte sonoro destacando su implicación en el carácter y ethos humano, y emprendió ampliaciones teóricas de los descubrimientos acústicos principales de Pitágoras y su escuela.

Durante la Edad Media siguió vigente la teoría de los cuatro humores y continúa la tradición griega del ethos, el carácter que permite actuar sobre el alma humana, modificando los sentimientos, las pasiones y los afectos. En este sentido, según destaca Fubini (1990) cabe destacar la obra de Johannes Tinctoris (1435- 1511), *Complexus effectum musices*, en donde se describen una veintena de efectos de la música.

Durante el Renacimiento, según Munro y Mount (1978), se estudia por primera vez la influencia de la música en la respiración, la presión de sangre, la actividad muscular y la digestión. Destaca la figura de Gioseffo Zarlino (1517-1590) que, de acuerdo con la teoría de los cuatro humores, comparaba la música como una medicina, de tal forma que debía prescribirse en la proporción adecuada de electos musicales para restaurar la salud del enfermo.

Durante el Barroco, se desarrolla la “doctrina de los afectos”, que se basa en la creencia muy extendida en el S. XVII de que el principal propósito de la música es despertar las pasiones o afectos: amor, odio, angustia, miedo, etc. Estos afectos estaban considerados como estados racionalizados y relativamente estáticos y, por tanto, podían ser generados y estimulados de forma independiente. En consecuencia, a través de una obra musical, el compositor puede crear una respuesta emocional involuntaria e individual a su audiencia.

La concepción de la música como material emotivo potenciado de sentimientos, desarrollada con la doctrina de los afectos, va a estimular decisivamente la mentalización social sobre las posibilidades terapéuticas de la música, sobre todo, en el ámbito de las enfermedades de estado de ánimo.

Según Betés (2000), Kirchner, teórico musical del S. XVII, uno de los autores más destacados de la doctrina de los afectos, escribió también sobre el uso de la música en el tratamiento de algunos trastornos. Por ejemplo, observo que “los pacientes depresivos respondían mejor a la música melancólica, mientras que las personas alegres preferían música de baile, porque les estimulaba la sangre” (citado en Betés, 2000, p. 27). Esta interesante observación, confirmada después con numerosas investigaciones, constituyen una de las bases fundamentales del tratamiento musicoterapéutico actual de muchos trastornos de estado

de ánimo, y un claro ejemplo de la importancia de la elección de la música en el tratamiento, como comentaremos más adelante en el proceso de intervención con Musicoterapia GIM.

En el S. XVIII y como ejemplo de la relación terapéutica y las preferencias musicales del paciente, podemos recordar el episodio de “curación” del rey Felipe V. Rey padecía una enfermedad depresiva y al parecer, las melodías emotivas y patéticas de Farinelli, favorecieron la expresión catártica del monarca y su mejoría.

En el S. XIX, varios autores escribieron sobre la utilización de la básica con fines terapéuticos. Los datos revisados por Davis y Gfeller (2000), constatan cómo estos apoyaban la básica como alternativa o complemento al tratamiento médico tradicional. Según Betés (2000), destacan en este sentido dos obras:

La obra de Edwin Atlee, en 1804, titulada *Un ensayo inaugural sobre la influencia de la música en el tratamiento de enfermedades*, en la cual sugirió que la básica tiene la capacidad de estimular y modificar una gran cantidad de emociones, como la alegría y la tristeza. La segunda, es el trabajo de Samuel Mathews, titulado *Sobre los efectos de la música en la curación y palacio de enfermedades*. Se trata de un trabajo más documentado para el tratamiento de la depresión. (p.28)

A partir de la segunda mitad del S. XIX, Betés (2002), también destaca otras figuras de interés como el médico James Whittaker que elabora una teoría que relaciona actividades musicales con respuestas fisiológicas, psicológicas y socioculturales. Las obras de Blume y Corning por potenciar la introducción de la “Musicoterapia” en centros de salud. Según Gfeller y Davis (2000), L. Corning será el primero en emplear la metodología científica para observar y anotar sistemáticamente los efectos de la música en la enfermedad mental.

Hasta aquí podemos destacar cómo la influencia de la música en el estado de ánimo de las personas ha sido un tema muy desarrollado en varios momentos de la historia. En la Grecia Clásica se basaban en la teoría del ethos, como valoración ética de la música y durante la época Barroca, había un especial interés por clasificar los diferentes tipos de música en categorías afectivas, dentro de la tendencia del enciclopedismo de la época.

Por último, en el Romanticismo musical, se volverá a desarrollar “el afecto” en la música para conseguir la máxima expresividad y durante el S. XIX la aplicación terapéutica de la música fue defendida por un cierto número de médicos y músicos de forma individual.

Aunque la Musicoterapia como disciplina aparece en el S.XX, observamos durante este recorrido histórico, que ya empezaron a esbozarse los tres eventos de la aplicación terapéutica de la música: la naturaleza del trastorno a tratar, la selección musical a utilizar y la relación entre el terapeuta y el enfermo.

En el S. XX, durante las primeras décadas, la música se fue incorporando lentamente a algunas instituciones médicas, pero no sería hasta la segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, cuando la Musicoterapia se empezó a utilizar para animar a los soldados a que volvieran a la contienda. Así, el uso de la música en los hospitales de veteranos que contrataban músicos como ayuda terapéutica, preparó el camino para la Musicoterapia.

Esta valiosa experiencia sirvió para que los médicos la tomaran en cuenta y en 1950 se fundó la Asociación Nacional de Musicoterapia, en 1971, la Asociación Americana de Musicoterapia, produciéndose la fusión de ambas en 1998 dando lugar a la Asociación Mundial de Musicoterapia. Esto ha permitido un curriculum unificado de la formación y ha potenciado su reconocimiento profesional.

En general podemos destacar que el valor terapéutico de la Música a lo largo de la historia ha servido para emocionar, tranquilizar y equilibrar a la persona llegando incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones.

La música es capaz de penetrar en los corazones, despertar el alma y el espíritu, y provocar cambios de tal manera que hagan a la persona más espontánea, natural y expresiva, mejorando sus relaciones y fortaleciendo los lazos afectivos y de cooperación. Según Ardid (1994), Schopenhauer dice:

El hecho de que la música no sea como las demás artes, una representación de las ideas o grados de objetivación de la voluntad, sino de esta misma facultad directamente, explica el rápido influjo que ejerce aquella sobre los sentimientos, las pasiones y la emoción del auditorio, exaltándolos o modificándolos. (p. 37)

2.2.2.- Definición de Musicoterapia.

Existen diversas definiciones sobre el concepto de Musicoterapia, realizadas tanto por musicoterapeutas de reconocido prestigio como por organizaciones profesionales de Musicoterapia.

Una de las definiciones más utilizadas en la actualidad fue propuesta por la *World Federation of Music Therapy* (WFMT, 2011):

La Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y la formación clínica en la Musicoterapia están basadas en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos. (p. 5)

Según Aigen (2014), la *World Federation of Music Therapy* (WFMT) y la *American Music Therapy Association* (AMTA) son las dos organizaciones más influyentes y representativas en el campo de la Musicoterapia. Para la AMTA (2015), la Musicoterapia se define como “la utilización clínica, basada en la evidencia, de intervenciones musicales para alcanzar objetivos individuales dentro de una relación terapéutica por un profesional titulado, el cual ha completado un programa de Musicoterapia acreditado” (p. 3).

Además, esta organización (AMTA) aclara los términos empleados en esta definición:

- *Clínica y basada en la evidencia*: Existe una relación integral entre la investigación en Musicoterapia y la práctica clínica.
- *Intervenciones musicales*: El proceso está “dirigido hacia un objetivo” dentro de una utilización productiva de la experiencia musical basada en los estándares de práctica clínica de la AMTA.
- *Objetivos individuales en una relación terapéutica*: Este proceso incluye evaluación inicial, planificación del tratamiento, implementación y valoración de cada cliente.

- *Profesional acreditado*: Cada titulación o designación profesional requiere un conjunto de competencias profesionales que deben ser acreditadas y mantenidas de acuerdo con los estándares profesionales aceptados. En España, tenemos la categoría MTAE (Musicoterapeuta profesional Acreditado en España).
- *Programa de Musicoterapia acreditado*: Un programa que culmina con una titulación o con la aprobación de la AMTA y la acreditación de la NASM (*National Association of Schools of Music*).

Esta definición de Musicoterapia es ampliada y explicada con mayor profundidad por la propia AMTA (2013). En esta versión más extensa que se expone a continuación, es importante resaltar que la Musicoterapia es entendida como una profesión sanitaria y, al igual que en la definición de la WFMT (2011), no se ciñe exclusivamente a aspectos clínicos, sino que se menciona la importancia de otras áreas dentro de la Musicoterapia como la investigación:

La Musicoterapia es una profesión sanitaria establecida en la cual la música es usada dentro de una relación terapéutica para atender las necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales de los individuos. Después de valorar las fortalezas y necesidades de cada paciente, el musicoterapeuta cualificado proporciona el tratamiento indicado incluyendo creación musical, canto, movimiento y/o escuchar música. A través del encuadre musical en el contexto terapéutico, las habilidades de los clientes son fortalecidas y transferidas a otras áreas de sus vidas. La Musicoterapia también proporciona vías para la comunicación que pueden ser útiles a aquellos que encuentran difícil expresar a sí mismos con palabras. La investigación en Musicoterapia apoya su eficacia en varias áreas como: rehabilitación física y facilitación del movimiento, incrementando la motivación de la gente para llegar a estar motivado en el tratamiento, proporcionando apoyo emocional para clientes y sus familias, y proporcionando una salida para la expresión de sentimientos. (p. 4)

Las definiciones anteriores intentan ser inclusivas ante la diversidad de paradigmas o enfoques en los que se apoyan los diferentes modelos de trabajo en Musicoterapia.

Muchas de las definiciones de Musicoterapia han tenido en cuenta o se han visto influenciadas por la profundización de Bruscia (1998a) entorno al concepto de Musicoterapia.

Este autor entiende la Musicoterapia como “un proceso dirigido a un fin, en el que el terapeuta ayuda al cliente a incrementar, mantener o restaurar un estado de bienestar utilizando experiencias musicales y las relaciones a través de ellas, como fuerzas dinámicas de cambio” (p. 20).

Posteriormente, otro musicoterapeuta, Benenzon (2000) definió la Musicoterapia de la siguiente manera:

La Musicoterapia es una psicoterapia que utiliza el sonido, la música y los instrumentos corporo-sonoro-musicales para establecer una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupos de pacientes, permitiendo a través de ella mejorar la calidad de vida y recuperando y rehabilitando al paciente para la sociedad.

La Musicoterapia es el campo de la medicina que estudia el complejo sonido- ser humano-sonido, con el objetivo de abrir canales de comunicación en el ser humano, producir efectos terapéuticos, psicoprofilácticos y de rehabilitación en él mismo y en la sociedad. (p. 25)

Como se puede observar, en la primera línea de la definición, Benenzon engloba la Musicoterapia dentro de la psicoterapia. Sin embargo, en el segundo párrafo de la definición, incluye la Musicoterapia dentro del “campo de la medicina”.

Bruscia (2007) comenta esta dificultad a la hora de definir la Musicoterapia por su propia “naturaleza transdisciplinar” (p.5). La Musicoterapia se nutre de muchas disciplinas y de dos áreas principales: la música y la terapia. El establecer límites entre la Musicoterapia y otras disciplinas afines puede ser difícil.

En España, la Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales (AEMP, 2014), a petición de la Delegación Española de la *European Music Therapy Confederation* (EMTC), elaboró la siguiente definición sobre Musicoterapia, basada en varias definiciones previas:

La Musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en el que un musicoterapeuta establece una relación de ayuda con la/s persona/s con las que trabajan mediante el uso de la música y/o de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) en un encuadre adecuado, con el fin de promover y/o restablecer la salud y mejorar la calidad de vida de esa/as persona/s, satisfaciendo sus necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas, y fomentando cambios significativos en ellas. (Adaptado de Bruscia, 1999; Mateos-Hernández, 2011; WFMT, 2011)

Desde hace ya varias décadas viene consolidándose en otros países la disciplina de la Musicoterapia. En nuestro país ha experimentado un desarrollo más tardío y lento. Mateos-Hernández (2011), musicoterapeuta y psicólogo de origen español, elaboró la siguiente definición de Musicoterapia:

La Musicoterapia es una disciplina teórica y aplicada que acerca la ciencia al arte y que va encaminada a desarrollar modelos de intervención con actividades musicales estratégicamente diseñadas para establecer una relación de ayuda efectiva, tanto en encuadres individuales como grupales. Esta relación de ayuda se centra en las necesidades socio-afectivas y emocionales del individuo, aunque se trabajan de manera globalizada desde lo motriz, lo sensorial, lo cognitivo, lo comunicativo, lo afectivo y lo social. (p. 107)

Además, Mateos-Hernández (2011) también incluye la Musicoterapia dentro de las psicoterapias:

La Musicoterapia es una especialidad más dentro de las psicoterapias y, desde su conocimiento, los musicoterapeutas emplean las experiencias musicales estratégicamente diseñadas para atender las necesidades prioritarias de las personas que participan en las sesiones, para ayudarlas a que desarrollen una mejor integración personal y social. (p. 109)

Las definiciones expuestas anteriormente son diferentes según los enfoques o modelos en los que los musicoterapeutas asienten su práctica clínica.

2.2.3.- Modelos de Musicoterapia.

Antes de exponer los diferentes modelos de Musicoterapia, nos parece importante distinguir entre método, procedimiento, técnica y modelo.

En palabras de Bruscia (1998b):

Un *método* se define como un tipo particular de experiencia musical que atrae al cliente para propósitos terapéuticos; una *variación* es la manera concreta en la que esa experiencia musical es diseñada; un *procedimiento* es todo aquello que el terapeuta tiene que hacer para comprometer al cliente en esa experiencia; una *técnica* es un paso desde dentro de cualquier procedimiento que el terapeuta usa para dar forma a la experiencia inmediata del cliente; y un *modelo* es una única y sistemática orientación del método, procedimiento y técnica basado en determinados principios. (p.115)

Son varios los modelos de intervención musicoterapéuticos. En el 9º Congreso Mundial de Musicoterapia (Washington, 1999) se expusieron los cinco modelos de Musicoterapia, referentes internacionales para la intervención musicoterapéutica:

1. Modelo de Musicoterapia Creativa o Modelo de Nordoff-Robbins.
2. Modelo de Musicoterapia Analítica de Mary Priestley,
3. Modelo Benenzon.
4. Modelo Conductista.
5. Modelo Bonny-GIM.

Este último, con el que hemos desarrollado nuestro trabajo empírico, será ampliamente desarrollado en el capítulo 4, *Musicoterapia GIM*, de esta tesis.

A continuación se exponen algunas de las características principales de los otros cuatro modelos:

1.- El modelo de Musicoterapia Creativa fue creado por Paul Nordoff y Clive Robbins.

Este modelo tiene una orientación teórica humanista. Bruscia (1999) expone en qué consiste el método Nordoff-Robbins:

El enfoque Nordoff-Robbins se denomina *creativo* porque implica al terapeuta en un trabajo creativo de tres niveles interrelacionados. Primero, el terapeuta crea e improvisa la música que será utilizada como terapia. Segundo, el terapeuta utiliza la música de improvisación de forma creativa en cada sesión para buscar; ganar y mantener contacto con el paciente en cada momento y para crear “una experiencia terapéutica”. Tercero, el terapeuta también crea una progresión de experiencias terapéuticas de sesión a sesión, apoyando las fases del desarrollo creativo del paciente. Además el terapeuta crea: los recursos musicales a utilizar en cada experiencia terapéutica, la experiencia terapéutica y las técnicas a utilizar en cada circunstancia clínica y el proceso por el que se secuencian estas experiencias y técnicas. (p. 24)

Por otra parte, la Musicoterapia creativa es un enfoque de improvisación que se puede desarrollar tanto en terapia individual como grupal.

Del Olmo (2011) comenta que “el modelo desarrolla la idea de que todo ser humano tiene una sensibilidad innata hacia la música, y que dentro de cada persona hay un ‘niño musical’ o ‘persona musical’ con totales potenciales” (p.153).

El propósito principal de la improvisación del terapeuta es el de implicar al paciente en hacer música (Nordoff-Robbins, 1971).

Según Del Olmo (2011), este modelo de intervención es “explorativo, consistente y flexible” (p.154), y se desarrolla en tres fases:

Contacto exploratorio: el musicoterapeuta trabaja para empezar a conocer al niño, observar cómo se manifiesta su patología en el encuadre terapéutico, determinar las habilidades de comunicación existentes, e investigar sus capacidades potenciales.

Desarrollo integrativo: En esta fase se elabora la capacidad de respuesta a la comunicación. La música se personaliza más, se lleva a cabo los objetivos de una forma progresiva. Estos objetivos van dirigidos a: establecer e intensificar la relación, desarrollar la comunicación, trabajar para aumentar la movilidad, la coordinación, el entusiasmo, el control físico y emocional, la vocalización y liberación de las rigideces del niño.

Comunicación y actualización personal: El musicoterapeuta trabaja para conseguir mayores niveles de comunicación y relación, elevar el nivel de autoorganización, conciencia, confianza y competencia y alentar la libertad, liberándola de los efectos patológicos. (p. 154)

Generalmente este modelo se realiza en pareja terapéutica (un musicoterapeuta y un asistente) y se requiere que el musicoterapeuta tenga unos altos conocimientos musicales, especialmente para poder ejecutar improvisaciones musicales.

2.- Modelo de Musicoterapia Analítica de Mary Priestley

En los años 70 la musicoterapeuta Mary Priestley desarrolla el modelo de *Musicoterapia Analítica* que con los años se ampliará y denominará *Musicoterapia Orientada Analíticamente (MOA)*. Según Wigram, Pedersen y Bonde (2002), es una modalidad de Musicoterapia activa en la que los clientes se implican en las actividades musicales clínicamente organizadas, siendo la improvisación la forma de actividad musical más utilizada.

Priestley (1994) define la *Musicoterapia analítica* de la siguiente manera:

El uso simbólico y analíticamente fundado de la improvisación por parte del musicoterapeuta y el cliente. Se utiliza como una herramienta creativa con la que explorar la vida interior del cliente para proporcionar el camino hacia el crecimiento personal y hacia un mayor autoconocimiento. (p. 3)

El eliminar obstáculos que impidan apreciar al paciente todo su potencial y alcanzar objetivos personales es la meta principal de este modelo (Priestley, 1975).

Las fases del trabajo del modelo de Priestley, según Bruscia (1999), se resumen en:

Identificar un tema. Se identifica un tema emocional que necesite ser investigado en este momento en el proceso de terapia.

Definir los roles. El paciente y el terapeuta pueden improvisar uno de los varios lados o facetas que no entienda, y desempeñar diversos roles.

Improvisar el título. El paciente improvisa música ajustándose a un título y a un rol asignado, bien solo o con el terapeuta.

Debatir la improvisación. Se debate la improvisación obteniendo las reacciones verbales inmediatas del paciente hacia la experiencia de improvisar y se escucha la grabación de la improvisación para profundizar en la improvisación y su significado.

Según Bunt y Honskyns (2002), la Musicoterapia al final del siglo XX fue influenciada por el pensamiento psicoanalítico. Musicoterapeutas como Priestley (1975, 1994), Odell-Miller (1995), Hughes (1995) y John (1995) han explorado la relación entre la práctica de la Musicoterapia y la psicoterapia analítica.

3.- Modelo Benenzon o Musicoterapia del ISO

El modelo Benenzon tiene bases en la corriente psicoanalítica. Benenzon (1996) entiende el ISO como “un elemento dinámico que potencializa toda la fuerza de percepción y expresión pasada y presente” (p.21).

Benenzon (2000a) define el “ISO” o “identidad sonora” como “el conjunto de energías sonoras, acústicas y de movimiento que pertenecen a un individuo y lo caracterizan” (p.67). Anteriormente Benenzon (1996) señala que “el ISO se estructura en cada ser humano siguiendo una ley definida e igual, pero la dinámica que desarrolla cada estructura es infinitamente diferente” (p.21).

Benenzon (2000b), en su discurso en el 9º congreso mundial de Musicoterapia en el año 1999, señala lo siguiente: “Descubrí que sólo reconociendo la identidad sonora propia y la del paciente era posible abrir canales de comunicación entre ambos” (p.19).

Las diferentes clases de ISO son las siguientes (adaptado de Benenzon, 1996; Benenzon, 2000a; Del Olmo, 2011):

- *ISO Universal*: Son las energías sonoras y de movimiento que se encuentran en todas las personas. Se encuentran contenidas en el inconsciente.
- *ISO Gestáltico*: Son las energías sonoras que se producen desde el momento de la concepción del individuo, también contenidas en el inconsciente. Estas sonoridades van a distinguir a ese individuo en particular y/o van a caracterizar su personalidad.
- *ISO Cultural*: Son las energías que aparecen a partir del nacimiento del individuo y que forman parte de su medio ambiente familiar y social. Se encuentran en el preconscious.
- *ISO Grupal*: Es una identidad cambiante que se forma en un momento dado, a raíz de las energías de los ISOS gestálticos, universal y cultural de un número de individuos que comparten mismos objetos intermediarios, mismas circunstancias y utilizan canales de comunicación semejantes.

Benenzon (2000c) también menciona el ISO Complementario, como la fluctuación momentánea de las energías que forman parte del ISO cultural y gestáltico. Es una identidad relativa provisoria corporo-sonoro-musical complementaria que se configura en determinados momentos y circunstancias, en el transcurrir de un intercambio de expresiones. Se encuentra también en el preconscious.

4.- Modelo Conductista

Según Bruscia (1999), el modelo conductista se define por “el uso de la música como refuerzo contingente o estímulo de entrada para incrementar o modificar conductas adaptativas y extinguir conductas inadaptadas” (Bruscia, 1998).

El pionero de este modelo en Musicoterapia fue Clifford Madsen. Este modelo, según Wigram, Pedersen y Bonde (2002), es “una forma de modificación de conducta cognitiva e implica un análisis de la conducta aplicada” (p.141).

Se desarrolló principalmente en EEUU y se fundamenta en la corriente psicológica del conductismo. El objetivo de este modelo se orienta hacia la modificación de conducta.

Mercadal-Brotons (2000) señala las condiciones del análisis aplicado de la conducta a la Musicoterapia:

- *Aplicada*: sólo si se estudia conductas socialmente significativas o de importancia inmediata para el/los pacientes. Conlleva medir de manera muy precisa la conducta que realmente se necesita mejorar o cambiar.
- *Analítica*: si toma la responsabilidad de la ocurrencia y no ocurrencia de la conducta; es decir, si se puede demostrar una relación funcional entre la música y la conducta.
- *Tecnológica*: Si la descripción de los procedimientos es lo suficientemente completa y detallada para facilitar que otros re-apliquen el protocolo.
- *Eficaz*: Si mejora lo suficiente conductas de los pacientes para producir resultados prácticos para ellos.
- *Posee generalización*: Si produce cambios conductuales que duran, aparecen en otros entornos, o se expanden a otras conductas (p.311).

La música puede tener en el tratamiento musicoterapéutico las siguientes funciones (Mercadal-Brotons, 2000): como estímulo o señal auditiva, como una estructura o como recompensa.

Además, de los cinco modelos presentados anteriormente, existen otros modelos internacionalmente conocidos como son: Modelo Alvin o Terapia de Libre Improvisación, Modelo Riordon-Bruscia o Terapia de Improvisación Experimental, Terapia de Improvisación Metafórica, Psicodrama Musical de J. Moreno, Terapia de improvisación vocal de Sokolov, Terapia de Improvisación Integrativa, Musicoterapia Neurológica, entre otros (Mateos-Hernández, 2011).

2.2.4.- El Musicoterapeuta.

Actualmente, como se expuso en la definición de la AMTA (2015), para que la intervención sea denominada como “Musicoterapia” se requiere que quien realiza la terapia sea un musicoterapeuta cualificado. Esta organización entiende por *musicoterapeuta* un individuo que ha completado los requisitos educativos y de formación clínica establecidos por la AMTA y quienes ostentan la certificación actual por el *Certification Board for Music Therapists* (CBMT).

Bruscia (1998a) expone que “un musicoterapeuta es una persona que establece un compromiso para ayudar a otra persona y estar disponible (tanto como sea necesario y conveniente) cuando esa persona necesita o busca esa ayuda” (p. 47). Este musicoterapeuta realiza una diferenciación importante: el terapeuta es una persona que ayuda, pero no es ayudado, es decir, el terapeuta es quien brinda la ayuda y el cliente es la persona que la recibe. En España, una de las definiciones de musicoterapeuta nos la ofrece el musicoterapeuta Mateos-Hernández (2011):

El musicoterapeuta es un profesional con unos conocimientos y una identidad tanto en el ámbito musical como en el terapéutico, y que integra todas sus competencias desde la disciplina de la Musicoterapia, para establecer una relación de ayuda socio-afectiva mediante actividades musicales en un encuadre adecuado, con el fin de promover y/o restablecer la salud de las personas con las que trabaja, satisfaciendo sus necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas y promoviendo cambios significativos en ellos. (p. 110)

Bunt y Stige (2014) señalan la enorme diversidad que caracteriza la Musicoterapia como disciplina y profesión. La mayoría de los roles asumidos por musicoterapeutas son análogos a profesionales de la salud como profesionales de la Medicina, psicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, logopedas, etc. En Norte América y Australia, el rol de “musicoterapeuta como profesional médico (o sanitario)” ha sido más predominante, mientras que en Europa en países como Reino Unido y Alemania, el “musicoterapeuta como psicoterapeuta” ha sido más dominante. No obstante, hay una gran diversidad de roles e influencias en todo el mundo (Aigen, 2014).

En España, Mateos-Hernández (2011) expone que las señas de identidad del musicoterapeuta, sus valores subyacentes, son los siguientes:

Opta permanentemente por el auto-conocimiento, tratando de dar sentido a su existencia desde el optimismo vital, desde la búsqueda de la verdad y de la libertad personal, desde la orientación a la conducta prosocial.

Asienta todo su hacer en el código deontológico del musicoterapeuta.

Opta por el cambio y la mejora continua, en sí mismo, en las personas con las que trabaja, en las instituciones y en la sociedad en general.

El musicoterapeuta es un agente de salud mental en la comunidad.

Es agente didáctico de transmisión de la Musicoterapia, allá donde sea conveniente y cuida el lenguaje (p. 111).

Entre las actitudes terapéuticas que forman parte también de la identidad del musicoterapeuta, están las propuestas por Rogers (2000): aceptación incondicional del otro, escucha activa, observación activa, autenticidad-coherencia, empatía y, como añade Mateos-Hernández (2011), visión positiva de la realidad, optimismo vital.

Otros musicoterapeutas (Bunt y Hoskyns, 2002) señalan cuáles son las cualidades o atributos necesarios para ser musicoterapeuta. Algunas de estas son: un genuino interés por las personas, prestar atención a los pequeños detalles, ser capaz de escuchar con mucha atención a otro, la habilidad de empatizar con diferentes tipos de colectivos, tolerancia, paciencia, actitud abierta, flexibilidad, adaptabilidad, sentido del humor, creatividad,

imaginación, estabilidad emocional, conciencia de sí mismo, amor a la música, altruismo, afecto, amabilidad, entre otras.

La AMTA (2015) también advierte que el uso de intervenciones de música en vivo exige que el terapeuta no sólo posea los conocimientos y habilidades de un terapeuta capacitado, sino también el conjunto de habilidades únicas de la formación musical con el fin de manipular a la intervención de Musicoterapia para satisfacer las necesidades de los clientes. Dada la diversidad de diagnósticos con los que los musicoterapeutas trabajan y los escenarios de práctica en los que trabajan de manera independiente, la formación clínica y la experiencia son necesarios. Las personas que intentan proporcionar intervenciones de tratamiento de musicoterapeuta sin la apropiada formación y credenciales en Musicoterapia pueden presentar riesgos para los clientes.

2.2.5.-El desempeño de la Musicoterapia en España.

Respecto al código ético sobre el que el musicoterapeuta debe asentar su práctica clínica, en España ha sido aprobado (octubre de 2014) el Código Ético de la Musicoterapia en España por las Asociaciones Españolas de Musicoterapia Afiliadas a la EMTC (AEMTA-EMTC), basado en el Código Ético para los Musicoterapeutas Profesionales en España elaborado por la AEMP a partir del Código Ético de la EMTC.

Además, la AMTA (2015) define el alcance de la práctica de la Musicoterapia como el rango de responsabilidades de un profesional con la educación necesaria, la formación clínica y la certificación por el *Certification Board for Music Therapists* (CBMT). Esta práctica también se rige por los requisitos de educación continua y la responsabilidad profesional.

El alcance de la práctica de la Musicoterapia se basa en los valores de la no maleficencia, beneficencia, la práctica ética, la integridad profesional, el respeto, la excelencia y la diversidad.

La práctica clínica de la Musicoterapia ha de guiarse por los siguientes supuestos (AMTA, 2015):

Protección pública. El público tiene derecho a tener acceso a musicoterapeutas capacitados que practican de manera competente, de forma segura y ética.

Requisitos formativos y habilidades. El alcance de la práctica de Musicoterapia incluye competencias profesionales y avanzadas (se explicarán en el capítulo III). El musicoterapeuta sólo proporciona servicios dentro del ámbito de la práctica que reflejan su nivel de competencia. La profesión de la Musicoterapia no se define por una sola intervención o experiencia musical, sino más bien por un continuum de diferentes habilidades (de simples a complejas) que hacen que la profesión sea única.

La práctica basada en la evidencia. La práctica clínica de un musicoterapeuta está guiada por la integración de la mejor evidencia en investigación disponible, las necesidades, valores y preferencias del cliente, y la experiencia clínica del musicoterapeuta.

Superposición de Servicios. Los musicoterapeutas reconocen que, para que los clientes se beneficien de un enfoque de tratamiento integral, holística, habrá cierta superposición en los servicios prestados por múltiples profesiones. Reconocemos que otros profesionales pueden utilizar la música, según el caso, siempre y cuando se está trabajando dentro de su ámbito de aplicación.

Colaboración Profesional. Un musicoterapeuta competente derivará a otros profesionales (musicoterapeutas y no musicoterapeutas) cuando se enfrentan a problemas o situaciones más allá de su propia competencia como musicoterapeuta, o cuando una mayor competencia o atención especializada se determina como necesaria o útil para la condición del cliente.

Centrada en el cuidado del cliente. Un musicoterapeuta es respetuoso y sensible con las necesidades, los valores y preferencias del cliente y la familia. El musicoterapeuta implica al cliente en el proceso de planificación del tratamiento, cuando sea apropiado.

Además de los estándares generales, la AMTA (2013) a partir de los mismos propone estándares específicos para ciertos colectivos: Trastornos relacionados con sustancias, trastornos del desarrollo, educación, geriatría, medicina, salud mental, discapacidades físicas, práctica privada, práctica para el bienestar.

En España, Mateos-Hernández (2011) resume las siguientes funciones del musicoterapeuta en una institución:

- Analizar el contexto institucional.
- Identificar necesidades en los posibles destinatarios de la Musicoterapia.
- Diseñar el programa de Musicoterapia adaptado a la realidad concreta.
- Hacer sesiones de Musicoterapia, individuales y/o de grupo.
- Realizar evaluaciones, valoraciones e informes musicoterapéuticos.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Establecer redes de información con padres, familiares y otros profesionales.

2.3.- Musicoterapia y Educación

Un gran número de personas pueden obtener beneficios de participar en intervenciones musicoterapéuticas, al poder abordarse tanto necesidades cognitivas, comunicativas, físicas, como sociales y emocionales, en cualquier edad.

Existen diferentes ámbitos o contextos donde el musicoterapeuta puede desarrollar su intervención o práctica profesional: en hospitales, centros de salud, clínicas, centros de rehabilitación, centros o instituciones para personas con necesidades específicas, centros educativos (en educación infantil, primaria, secundaria, de educación especial), centros para adultos con problemas de aprendizaje, en escuelas de música, en residencias de personas mayores, centros penitenciarios, asociaciones, práctica privada, centros para la comunidad, etc. (Bruscia, 2007; Bunt y Hoskyns, 2002).

En cuanto a los colectivos con los que puede trabajar un musicoterapeuta, son igualmente diversos. Bruscia (2007) señala que el tipo de pacientes que se atiende incluye:

Niños autistas y con trastornos emocionales, adultos con trastornos psiquiátricos, niños y adultos con deficiencia mental, personas con impedimentos visuales, auditivos, motores y de lenguaje, niños con problemas de conducta, prisioneros, adictos a sustancias, personas ancianas, niños y adultos con enfermedades terminales y adultos neuróticos. También se emplea para ayudar a personas saludables para reducir el estrés, para el parto, en las técnicas de retroalimentación (*feedback*), para el manejo del dolor, la autorrealización y el desarrollo espiritual. (p.10)

En este apartado describiremos su aplicación en el ámbito educativo teniendo en cuenta las diferencias en la utilización de la música. Como un fin en sí misma en donde la propia Música es la protagonista o como un medio, en donde el protagonista es el alumnado.

2.3.1.- La Educación Musical en Secundaria. Competencias Clave y Musicoterapia.

Ya hemos expuesto las diferentes definiciones sobre Musicoterapia y las funciones que la Música aporta en el marco general de la Educación para la formación integral del ser humano. En todas ellas, la música en su sentido más amplio, incluyendo el sonido y el silencio, el ritmo y el movimiento, la melodía la armonía y el timbre constituyen lo que llamamos “Música” tanto en la Musicoterapia como en la Educación Musical. Sin embargo aunque la aplicación y el uso de la música en estos dos ámbitos supone claras diferencias, como explicaremos más adelante, consideramos que la inclusión de la Musicoterapia dentro del contexto educativo puede suponer un elemento importante para la Educación integral del alumnado.

Primeramente exponemos a continuación los objetivos y finalidades de la Educación Musical en nuestro Sistema Educativo y a continuación, analizaremos las relaciones que podemos establecer entre las Competencias Clave que despeña la Educación Musical en nuestro Sistema Educativo Español actual.

Con respecto a la Educación en España, el punto de interés a este respecto, se centra en la Educación Musical que se oferta de manera obligatoria dentro del Sistema Educativo Español y que se imparte en los niveles de primaria y secundaria.

En este sentido, durante la Educación Primaria y según establece el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la Educación Musical se halla incluida dentro del área de Educación Artística, junto con la Educación Plástica. Este Real Decreto reconoce la importancia de la Educación Artística:

Entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. (BOE, 2014, p. 19401)

Con respecto a la Educación Musical los objetivos para alcanzar las competencias anteriormente mencionadas, se establecen tres bloques de contenidos:

El primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza. (BOE, 2014, p. 19401)

El desarrollo de estos contenidos se regulan en base a la consecución de distintos estándares evaluarlos por parte del alumnado y que el Real Decreto 126/2014 determina siguiendo los siguientes criterios de evaluación:

1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.

2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.
4. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social. (BOE, 2014, p. 19405)

Como podemos observar tanto en la Educación Musical en la etapa primaria, se utiliza la Música como un fin en sí misma para poder interpretar, crear, expresar y como una manera de conexión social entre el alumnado.

Durante la Educación Secundaria, y según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con gran valor en la vida de las personas; además, de favorecer el desarrollo integral de los individuos, interviniendo en su formación emocional e intelectual. Así, a través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica, se contribuye al afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica en el alumnado.

Para ello, el estudio de la Música en Secundaria parte de los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria y de las características evolutivas del alumnado en esta edad, estableciéndose los elementos del currículo básico en cuatro bloques:

1. Interpretación y creación: integra la expresión instrumental, vocal y corporal con la improvisación y composición musical, lo que permitirá a los estudiantes participar de la música de una forma activa, como músicos.

2. Escucha: pretende crear la primera actitud fundamental hacia este arte y dotar al alumnado de las herramientas básicas para disfrutar del mismo a través de la audición y comprensión del hecho musical.
3. Contextos musicales y culturales: relaciona la música con la cultura y la historia, da a conocer el valor del patrimonio musical español y enseña a identificar el estilo y las características distintivas de la música que delimitan cada uno de los periodos históricos básicos.
4. Música y tecnología: pretende abarcar el conocimiento y la práctica de la interacción entre música y nuevas tecnologías; estos aspectos tienen especial importancia debido a la cercanía que las tecnologías tienen en la vida cotidiana del alumnado de ESO, por lo que se pretende generar una vinculación entre el lenguaje tecnológico que utilizan habitualmente y la música dentro del aula.
(BOE, 2015, pp. 508-509)

Al igual que en la Educación Primaria, estos bloques de contenidos están determinados en la práctica docente por los criterios de evaluación mínimos que la propia Legislación establece (Real Decreto 1105/2014) para todo el territorio Español, y que son ampliados en cada uno de los Reales Decretos establecidos para cada comunidad autónoma en función de sus competencias educativas.

Exponemos a continuación estos criterios de evaluación establecidos para el Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), correspondiente a los cursos de 1º a 3º y del segundo ciclo de ESO, el 4º curso. Como podremos observar, aunque la finalidad de la aplicación de la Música en la ESO, como leíamos anteriormente, es la formación cognitiva y emocional del alumnado, en la legislación vigente, la redacción de estos criterios parece más orientada a fomentar aspectos mayoritariamente cognitivos.

Tabla 2.1.

Criterios de evaluación de Música en la ESO. (Adaptado del BOE, 03-01-2015)

1.- INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN	
PRIMER CICLO: Cursos: 1º, 2º y 3º	4º de ESO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales. 2. Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y de fa en cuarta; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.) 3. Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes. 4. Analizar y comprender el concepto de textura y reconocer, a través de la audición y la lectura de partituras, los diferentes tipos de textura. 5. Conocer los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas de organización musical. 6. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. 7. Demostrar interés por las actividades de composición e improvisación y mostrar respeto por las creaciones de sus compañeros. 8. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común. 9. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos. 2. Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc. 3. Componer una pieza musical utilizando diferentes técnicas y recursos. 4. Analizar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.

Tabla 2.1. (Continuación)

Criterios de evaluación de Música en la ESO.

2.- ESCUCHA	
PRIMER CICLO Cursos: 1º, 2º y 3º	4º de ESO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones. 2. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de audición. 3. Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones. 4. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales, interesándose por ampliar sus preferencias. 5. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal), algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada. 6. Identificar situaciones del ámbito cotidiano en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar y describir las principales características de diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos como partituras, textos o musicogramas. 2. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación con la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc. 3. Utilizar la terminología adecuada en el análisis de obras y situaciones musicales. 4. Reconocer auditivamente, clasificar, situar en el tiempo y en el espacio y determinar la época o cultura y estilo de las distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, mostrando apertura y respeto por las nuevas propuestas musicales e interesándose por ampliar sus preferencias. 5. Distinguir las diversas funciones que cumple la música en nuestra sociedad, atendiendo a diversas variables: intención de uso, estructura formal, medio de difusión utilizado. 6. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.

3.- CONTEXTOS MUSICALES Y CULTURALES	
PRIMER CICLO Cursos: 1º, 2º y 3º	4º de ESO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas. 2. Demostrar interés por conocer músicas de distintas características, épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales, adoptando una actitud abierta y respetuosa. 3. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de los periodos de la historia musical. 4. Distinguir los grandes periodos de la historia de la música. 5. Apremiar la importancia del patrimonio cultural español y comprender el valor de conservarlo y transmitirlo. 6. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música». 7. Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apremiar la importancia patrimonial de la música española y comprender el valor de conservarla y transmitirla. 2. Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural. 3. Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas. 4. Conocer los principales grupos y tendencias de la música popular

Tabla 2.1. (Continuación)

Criterios de evaluación de Música en la ESO.

4.- MÚSICA Y TECNOLOGÍAS	
PRIMER CICLO Cursos: 1º, 2º y 3º	4º de ESO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones audiovisuales. 2. Utilizar de manera funcional los recursos informáticos disponibles para el aprendizaje e indagación del hecho musical. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el papel de las tecnologías en la formación musical. 2. Aplicar las diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales. 3. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos. 4. Caracterizar la función de la música en los distintos medios de comunicación: radio, televisión, cine y sus aplicaciones en la publicidad, videojuegos y otras aplicaciones tecnológicas. 5. Conocer las posibilidades de las tecnologías aplicadas a la música, utilizándolas con autonomía.

Como detalla la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en su artículo 5:

- 1.- Las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares (...)
2. Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.
3. Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.
4. La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.
5. Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. (...)

6. Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. (BOE 29-01-2015, p. 6989)

Y se establecen en el artículo 2 de esta misma Orden ECD/65/2015, las siguientes competencias:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales. (BOE 29-01-2015, p. 6988)

Desde la materia de Música se contribuye a la adquisición de todas y cada una de las competencias clave, dado su carácter integrador dentro del currículo. No obstante y dada la escasa atención que desde la legislación vigente se presta a la competencia emocional de los adolescentes, consideramos que las siguientes competencias clave, podrían trabajarse a través de la Musicoterapia en los centros educativos para aplicar la Música desde la terapéutica en la resolución de conflictos y otras necesidades emocionales del alumnado.

1.- La Comunicación lingüística: resulta de la acción comunicativa dentro de las prácticas musicales, y sirve para la expresión adecuada de las propias ideas en contextos comunicativos de análisis, creación e interpretación; y también para el trabajo sobre la respiración, dicción y articulación adecuadas.

Además, en su formato no verbal, el individuo desarrolla sus capacidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Desde esta perspectiva, consideramos que la Musicoterapia puede ser incluida dentro del ámbito educativo, como herramienta importante para trabajar las diferentes problemáticas comunicativas y socioafectivas de los adolescentes.

Respecto a la utilización de la verbalización en Musicoterapia, Ulloa (2009), refiere:

Verbalizar la experiencia musical permite ordenar la información de una manera conceptual y definida, dar sentido a las emociones y sentimientos surgidos en la posibilidad simbólica del hecho musical, que amplía nuestras posibilidades de significación (...). El símbolo requerirá de una expresión consciente (la verbalización de la experiencia) del contenido inconsciente (el hecho musical), posibilitando un mayor autoconocimiento y desarrollo personal, mediante la utilización de ambos sistemas comunicativos

La música en el contexto terapéutico constituye una manifestación simbólica de los contenidos inconscientes en la conciencia. Como representación de la realidad psíquica, el símbolo tiene un doble carácter: de expresión y de impresión. Representa la situación de la psique en un momento dado, expresando el estado de la totalidad y sus posibilidades de desarrollo, constituyéndose así como una guía interna esencial en el curso de la terapia. A la vez, el impacto emocional generado por la aparición del símbolo se imprime en la psique a nivel de la conciencia, con la consiguiente modificación en la conducta y experiencia del sujeto consigo mismo y su entorno. (pp. 8, 40-42).

2.- Las Competencias básicas en Ciencias y Tecnología: son desarrolladas porque promueven conductas y adquisición de valores responsables para el bien común inmediato en lo que afecta al cuidado del medio ambiente para conseguir un entorno libre de ruidos y de la contaminación acústica.

Desde la Musicoterapia ayudar al adolescente a encontrar su propio espacio de silencio es fundamental para promover el aprendizaje y la escucha empática. Potenciar la capacidad del adolescente para reducir la agresividad y los comportamientos violentos es uno de los objetivos de la Musicoterapia. En general, los adolescentes con problemas de comportamiento manifiestan síntomas que reflejan sus necesidades.

Por eso, en Musicoterapia se facilita la relajación y se potencia la capacidad del adolescente para reducir las conductas violentas. El entorno no amenazador de las sesiones y la relajación del adolescente con la música puede contribuir a reducir los niveles de tensión y ansiedad.

3.- *La Competencia Aprender a aprender*: se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar, persistir y progresar en el aprendizaje, para el cual la motivación y la confianza son cruciales. Se trabaja a través de las técnicas instrumentales, vocales, de estudio, de control de emociones etc., especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la creación, tanto individuales como colectivas; así como mediante su puesta en práctica en el tiempo de ocio.

La Musicoterapia puede ser el refuerzo positivo y la motivación para el crecimiento académico. La música, y la Musicoterapia en especial, con adolescentes con problemas de comportamiento se ha utilizado para disminuir el impacto de conductas disfuncionales (Gold, Voraces y Wigram, 2004).

Las Competencias sociales y cívicas implican la interacción con otras personas dentro de un grupo, conforme a normas basadas en el respeto mutuo en todas las actividades musicales realizadas. La Música desarrolla el sentido de la responsabilidad, fomentando comprensión y respeto hacia los valores e ideas ajenas, así como la recepción reflexiva y crítica de la información sobre las manifestaciones y actividades musicales.

La música proporciona un tema de interés para unir y cohesionar el grupo, provocando una cooperación y una interacción constructiva entre los adolescentes. Desde la Musicoterapia, hay todo un conjunto de habilidades sociales que se pueden integrar dentro del trabajo conjunto y de las normas de participación en estos grupos y en las actividades creativas para ayudar a estos jóvenes a superar sus limitaciones, disminuir su aislamiento y orientarlos a la realidad (Davis, Gfeller, y Thaut, 2013).

4.- *La Competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*: expresa la capacidad de transformar las ideas en actos por el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad, capacidad de pensar de forma creativa, autoconocimiento y autoestima, autonomía o independencia, interés, esfuerzo y espíritu emprendedor, sentido

crítico y de la responsabilidad. Las actividades musicales creativas contribuyen especialmente a esta Competencia.

La Musicoterapia puede ayudar a mejorar el autoestima y facilitar un autoconcepto positivo, que son unos de los objetivos principales de la Musicoterapia con este colectivo. Diferentes estudios han demostrado la eficacia de la Musicoterapia para contribuir a una mejora en la adquisición de un autoconcepto positivo y del autoestima (Rickson y Watkins, 2003). Adquirir habilidades musicales, trabajando y participando en grupos musicales contribuye a la autorrealización (Keen, 2004), lo cual repercute en una mejor comunicación y expresión, (Gardstrom, 1996). Aquí hay que destacar que el aspecto no verbal de la música es crucial ya que la convierte en una catalizador de sentimientos y emociones, mejorando el proceso de tratamiento.

5.- *La Competencia Conciencia y expresiones culturales* se trabaja mediante el estudio de las distintas manifestaciones culturales y musicales, tanto actuales como heredadas, concretadas en diferentes autores, obras, géneros y estilos. Implica conocer, comprender, apreciar y valorar, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones musicales a través del estudio, análisis y la interpretación de sus obras características. Además, la práctica musical es una expresión cultural en sí misma. Por ello, esta competencia también se trabaja interpretando música y, muy especialmente, improvisando o componiendo.

La música, de forma adecuadamente dirigida por un profesional especializado como es el musicoterapeuta, abre la puerta a la expresión y a la posibilidad de aprender a que los acompañe durante toda su vida. La música puede producir efectos similares en nuestro cerebro que el éxtasis y otro tipo de drogas, pero sin efectos secundarios. En este sentido, la aplicación de la Musicoterapia GIM, imaginación guiada con música, puede ayudar a explorar la competencia emocional del adolescente, a través de la audición introspectiva de obras de la Música culta occidental.

En general, podemos decir que los adolescentes con problemas de comportamiento manifiestan síntomas que reflejan sus necesidades. Por eso, en Musicoterapia se facilita la relajación y se potencia la capacidad del adolescente para reducir las conductas negativas.

El hecho que la adolescencia es una etapa en que una gran proporción de jóvenes se relacionan de una manera muy especial con la música, convierte a esta en un medio muy familiar y atractivo.

Es importante mencionar el hecho de tomar en cuenta por parte del musicoterapeuta las preferencias e intereses musicales de las personas con las que se trabaja además de su nivel funcional y de sus necesidades (Doak, 2003; Tyson, 2002).

2.3.2.- Diferencias entre Educación Musical y Musicoterapia.

Existen notables diferencias entre Musicoterapia y Educación Musical, aún cuando ambas utilizan la música para potenciar aspectos cognitivos, emocionales y motrices en el alumnado. En cuanto a los puntos en común, podemos establecer los siguientes:

1. En ambas se proponen unos objetivos a cumplir.
2. Ambas utilizan la música como lenguaje.
3. Las dos establecen una relación interpersonal entre el docente- alumno/a y el musicoterapeuta- cliente.
4. Las dos usan un proceso sistemático: tienen intencionalidad, organización y regularidad.

Sin embargo, en términos generales podemos decir que la Educación Musical tiene como prioridad la adquisición de conocimientos y destrezas relacionadas con el lenguaje, la interpretación, la escucha, la cultura y la tecnología musical, en donde la música es la protagonista, la Música es el fin en sí misma. Sin embargo, la Musicoterapia persigue la mejora del ser humano a nivel físico o psíquico, en donde la música y “lo sonoro” se presenta como un medio para que la persona se exprese y pueda reestablecerse.

Violeta Hemsy de Gainza (1997), expone los siguientes rasgos comunes y diferenciadores:

La Educación Musical: Estudia las formas espontáneas y programadas de impregnación y desarrollo musical, procesos de musicalización y de aprendizaje musical.

La Musicoterapia: En sus formas espontáneas y programadas, estudia la transferencia de la energía generada por el estímulo musical a diferentes aspectos de la persona, con propósitos terapéuticos.

Tanto la Educación Musical, como su acción musical específica y directa (música para “musicalizar”), como la Musicoterapia, con su acción no específicamente musical (música para “movilizar” y ayudar al proceso terapéutico), contribuyen a desarrollar las potencialidades de los seres humanos sanos o discapacitados y a promover su bienestar. Estas dos áreas se encuentran profundamente interconectadas y ambas requieren del sustento de la psicología general y especializada.

La Educación Musical desarrolla su perfil e identidad profesional a partir de las bases y principios de la pedagogía general. La Musicoterapia, en cambio, asienta su identidad sobre los principios que rigen las ciencias médicas y la terapia en general. (p.114)

Por tanto, la diferencia esencial entre la utilización de la música en la Educación Musical y la Musicoterapia deriva de su finalidad: la primera pertenece al campo de la Educación y la segunda, al campo de la terapia. A partir de aquí podemos establecer una serie de diferencias fundamentales entre estas dos disciplinas.

Como ya hemos expuesto, en la Educación Musical la música es un fin en sí mismo, mientras que en Musicoterapia la música es un medio para conseguir otras cosas, producir ciertos cambios, que, en principio, nada tienen que ver con lo musical.

Es decir, en Musicoterapia no se enseña ni música, ni danza, ni canto, como un objetivo final, excepto en determinados casos. Importa poco la perfección en la expresión musical de la persona. Lo que importa es que se exprese.

Por ello en las sesiones cualquier forma de expresión es aceptada y aplaudida, excepto cuando pueda ser en perjuicio de la propia persona o grupo.

La Educación musical pretende: Desarrollar la sensibilidad estética de la música. Y las capacidades y aptitudes musicales, a través de técnicas de aprendizaje musical. La Musicoterapia utiliza a la música como medio terapéutico de ayuda al ser humano enfermo o con problemas.

En la Educación Musical se da la relación entre “profesor y alumno/a”, donde el docente es un agente motivador y un suministrador de contenidos de los que se desprenden unos objetivos generales llevados a cabo a través de actividades diseñadas para mejorar esos conocimientos. En Musicoterapia la relación es entre “terapeuta y cliente”, donde los contenidos están en el propio cliente, el terapeuta acompaña en el proceso de transformación del cliente, planteando objetivos individuales o grupales con actividades que favorezcan el proceso de cambio.

En la Educación Musical se da un proceso cerrado e instructivo basado en el currículo, mientras que en Musicoterapia el proceso es interactivo, abierto, evolutivo y experimental.

En la Educación Musical los bloques de contenidos quedan establecidos en el currículum, en base a los estándares de evaluación evaluarlos que deben ser superados por el alumnado, mientras que en Musicoterapia los contenidos y los objetivos a trabajar, son dinámicos y se van elaborando a lo largo del proceso, se crean y evolucionan a lo largo de la terapia siendo único, experiencial y autoexploratorio.

En principio, los objetivos en la Educación Musical son generalistas; en Musicoterapia son individuales y particulares.

A continuación recogemos en la siguiente Tabla 2.2, las diferencias entre la Educación Musical y la Musicoterapia (Bruscia, 2007, pp. 150-151).

Tabla 2.2.

Diferencias entre Educación Musical y Musicoterapia (Bruscia, 2007)

EDUCACIÓN MUSICAL	MUSICOTERAPIA
La música es entendida como un fin en sí misma.	La música es entendida como un medio para producir una transformación.
El aprendizaje es cerrado y está basado en el currículum	El aprendizaje es abierto, evolutivo e interactivo.
Los contenidos son fijos, marcados por el currículum.	Los contenidos son dinámicos y se crean durante el proceso.
Los objetivos son generales y universales.	Los objetivos son individuales y particulares.
Las actividades son diseñadas para mejorar la práctica o la escucha musical.	Las actividades son diseñadas teniendo en cuenta el valor terapéutico de la ejecución o de la escucha musical.
La evaluación se establece en base a unos criterios generales que establece el currículum.	La evaluación se realiza teniendo en cuenta los objetivos terapéuticos individuales o grupales.
Es facilitada por el docente.	Es facilitada por el musicoterapeuta.
La relación profesor- alumno está limitada a lo didáctico.	La relación musicoterapeuta-cliente está basada en el vínculo de la ayuda.

2.3.3.- Aplicaciones de la Musicoterapia en Educación.

Las aplicaciones de la Musicoterapia en el ámbito educativo están vinculadas al: desarrollo intelectual, mejora en el aprendizaje, integración social, deficiencias intelectuales, alteraciones motoras, deficiencias sensoriales, trastornos del lenguaje, trastornos de la comunicación, etc. Es decir, la aplicación de la Musicoterapia en el ámbito educativo tiene como objetivo fundamental el aprendizaje evolutivo del alumnado en ámbitos no musicales.

En este sentido, Bruscia (2007) nos expone las siguientes definiciones:

La Musicoterapia en Educación Especial: es la utilización de la música para ayudar al alumnado con necesidades educativas específicas a adquirir conocimientos no musicales y las destrezas esenciales para su educación.

La Musicoterapia evolutiva: es aquella en donde un musicoterapeuta utiliza las experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas para

ayudar a los clientes a conseguir marcas evolutivas que se han retrasado o frustrado en diversos periodo de la vida. (p.72)

La Musicoterapia en Educación Especial: según la definición de Bruscia (2007), este tipo de Musicoterapia es apropiada para clases independientes o grupos homogéneos en sus necesidades educativas, en donde el aprendizaje musical es secundario a los objetivos de adaptación o académicos. También se utiliza en clases de integración donde todo el alumnado se puede beneficiar de las actividades musicoterapéuticas. En este sentido, Alley (1977), señala cómo la Musicoterapia está libre de contenido, y por tanto, es aplicable a un amplio campo de problemáticas o dificultades para trabajar que tienen lugar dentro de un encuadre educativo.

Por tanto, la Musicoterapia dentro de este enfoque educativo es la que ayuda a resolver las dificultades, la que rellena los espacios vacíos del curriculum. Por ello, la Musicoterapia nunca cae en la categoría de “ese no es mi problema”. El rol de musicoterapeuta en un encuadre educativo se podría sencillamente definir como un especialista que resuelve problemas individuales que merman las posibilidades del alumnado para practicar o beneficiarse de sus oportunidades educativas. (p. 54)

En esta misma línea de pensamiento, Jellison (1983) propuso que el desarrollo del curriculum se convirtiera en “una parte integral del planteamiento de Musicoterapia y que dentro de este proceso, se considere un criterio de valor funcional como estándar para la selección y presentación de objetivos” (p. 17). Para ello, el valor “funcional” de la Musicoterapia es la adquisición de destrezas no musicales y musicales que ayudarán al alumnado de Educación Especial a hacerse más individual y capacitado en los diversos contextos de su vida.

Algunos ejemplos de referencia para las investigaciones posteriores en este ámbito, son los trabajos clínicos de Musicoterapia en Educación Especial realizados por Robins y Robins (1980), Levin y colaboradores (1975), Purvis y Samet (1976). Además, Lathom (1980) da una descripción detallada del papel del musicoterapeuta en la educación con niños/as y adolescentes con necesidades educativas específicas.

También es de destacar los programas comunitarios con Musicoterapia que apoyan y trabajan con las escuelas. Steele, Vaughan y Dolan (1976) describieron su programa en donde los objetivos de intervención eran ayudar al alumnado con problemas de conducta o adaptación escolar, para desarrollar comportamientos más productivos y ayudar a los docentes a trabajar con este alumnado en un encuadre de clase.

La Musicoterapia como proceso evolutivo: es enfocada a mejorar el desarrollo evolutivo de los estudiantes y se centra fundamentalmente en los procesos personales que hayan estado retardados o impedidos en diversos periodos de su vida. Estos obstáculos de crecimiento evolutivo satisfactorio pueden presentarse en diversas áreas: sensoriomotriz, cognitiva, afectiva, a nivel ínter o intrapersonal.

Puesto que el proceso evolutivo del alumnado está íntimamente ligado a su historia personal, esta categoría de Musicoterapia se interesa por el material autobiográfico familiar (respecto al entorno), emociones íntimas y desarrollo de la personalidad. También se puede interesar por problemas físicos o médicos.

Los ejemplos de referencia en este sentido incluyen los trabajos pioneros de Alvin (1976, 1978), Nordoff y Robbins (1971, 1977, 1982), Boxil (1985) y Orff (1980). En estas investigaciones, el musicoterapeuta utiliza las experiencias musicales receptivas para ayudar y estimular el desarrollo en los terrenos físicos, intelectuales y socioemocionales. En todos sus trabajos las necesidades del alumnado son esenciales y los objetivos y procedimientos se acomodan para cubrir estas necesidades.

Una de las técnicas utilizadas para la mejora de la educación integral del alumnado y que motivan la intervención con Musicoterapia GIM en el trabajo empírico de esta tesis, es la utilización de las experiencias musicales y las relaciones que evolucionan a través de ellas como medio para llevar al alumnado a hacer introspecciones en su vida emocional y estimular los cambios deseados que conllevan. El centro de atención pueden ser las tensiones, las ansiedades, los conflictos emocionales, los comportamientos y actitudes destructivos o los problemas en las relaciones interpersonales.

Según Bruscia (2007), esta práctica es bastante apropiada para “individuos “normales” de la comunidad que quieran mejorar su vida emocional, bien a través de la Musicoterapia individual o grupal” (p. 100). Las interferencias en el proceso terapéutico se reconocen y resuelven según el modelo de Musicoterapia empleado por el Musicoterapeuta.

En este sentido Wheeler (1983), distingue dos niveles de Musicoterapia introspectiva según sean los objetivos, reeducativos o constructivos, que a la vez dependen de si se llegan a resolver los determinantes inconscientes de la persona. Para Wolberg (1967), los objetivos reeducativos incluyen el cambio de conducta, integración con el medio, modificación de metas y la auto-actualización,

Los cambios son rara vez de una profundidad que permita una disolución real del conflicto inconsciente. Sin embargo, el individuo consigue el dominio suficiente de su problema para permitirle examinar sus tendencias de vivir sus fantasías en la realidad. Corregir distorsiones del entorno que son remediables o adaptarse a las irremediables; organizar sus metas de la vida más racionalmente y llevarlas a cabo de una manera fácil; consolidar algunas defensas adaptativas y mover otras que son menos adaptativas. (Wolberg, 1967, p. 103)

Algunos ejemplos pioneros y significativos que utilizan los distintos métodos de Musicoterapia, para conseguir estos fines son : Escribir canciones o estudio de una canción (Ellis, 1981; Heimlich, 1984; Murphy 1983; Bailey, 1984 y Bruscia, 1988), la Música figurativa de imágenes (Bonny 1978, Goldberg *et al.*, 1988), y la Improvisación (Priestley, 1975, Odell, 1988, Stephens, 1984 y Bruscia, 1987a).

2.4.- Musicoterapia y Adolescencia

Como ya explicamos en apartados anteriores de este capítulo, la música es indispensable en la educación para la formación del alumnado porque favorece de forma integral y globalizada la maduración emocional, intelectual y social del/la niño/a y del adolescente.

Se puede afirmar que la emoción y la música comparten una misma región en el cerebro. Como afirma Pérez (2008), “la actividad musical terapéutica nos permite liberar las cogniciones de su carga emocional mediante un proceso de expresión primero no verbal y después elaborado verbalmente” (p.145).

Diversas investigaciones entre las que ocupan un lugar destacado los trabajos de Round (1998), Tervo (2005), Zahonero (2006), Cobbett (2009) y Pérez (2012), ponen de manifiesto las razones por las que la Musicoterapia es especialmente adecuada como tratamiento para los adolescentes. Estos trabajos que utilizaron la Musicoterapia favoreciendo la educación emocional de los adolescentes en el ámbito educativo, obtuvieron como resultado los siguientes logros:

1. La música ofrece múltiples formas de integración por constituir un gran desahogo emocional inconsciente, le hará identificarse con estados de ánimo, sentimientos, según la madurez emocional del alumnado, y provocará una catarsis o identificación musical con emociones reprimidas y conflictivas. La Musicoterapia puede contener y canalizar los sentimientos dolorosos de los adolescentes.
2. La Musicoterapia puede ayudar a los adolescentes a tomar conciencia de sus propios sentimientos y a que se sientan aceptados y capaces de admitir apoyos.
3. La Musicoterapia, a través de la experiencia musical ofrece satisfacciones inmediatas, sin privar al trabajo de un componente lúdico y de gratificación, en este sentido, los adolescentes son hábiles para tocar instrumentos e implicarse musicalmente a través de la práctica musical y la audición musical activa.
4. La música por su vinculación indisoluble con el campo de la afectividad, es un factor decisivo en la motivación de la conducta. La Musicoterapia puede facilitar cambios positivos, aumentar los sentimientos de autoestima y de pertenencia al grupo.

Por todo ello, la Musicoterapia facilita el cambio de cogniciones negativas a cogniciones con cargas emocionales que implican placer y satisfacción; permite controlar la compulsión y favorece al trabajo lento, largo y continuado que requiere la elaboración de una nueva forma de relacionarse con el mundo, concretada en ideas claras e inteligibles y puesta en práctica mediante una propuesta que implica de forma activa a los adolescentes.

2.4.1.- Beneficios de la Musicoterapia en la adolescencia.

La aplicación de la Musicoterapia en la adolescencia tiene como uno de sus objetivos fundamentales ayudar a que el adolescente encuentre su propia identidad dentro de su proceso evolutivo.

En la búsqueda de esa identidad, los adolescentes en muchas ocasiones presentan una baja autoestima, desconfianza hacia los demás y una tendencia a comportamientos negativos que les impiden comunicarse de una manera positiva. A veces, en su empeño de escapar a la realidad reprimen sus sentimientos y se sienten aislados emocionalmente del entorno en el que viven. Ante estas situaciones, la utilización de la música como lenguaje no verbal a través de la aplicación con Musicoterapia permite explorar y reconocer las necesidades individuales y grupales de los adolescentes sin necesidad de utilizar la palabra. Hablar, es a veces una forma de defensa ante la comunicación más profunda, por ello a través de la Música y del lenguaje simbólico que contiene se puede expresar y comunicar.

Rogers (1993) basándose en su trabajo de Musicoterapia de improvisación con adolescentes que han sido víctimas de abusos sexuales destaca que la música permite la expresión de emociones en un contexto no amenazador y no verbal, facilitando la exploración emocional en un entorno seguro.

De Backer (1993), hace referencia a la importancia de “contener “ en el proceso musicoterapéutico para que el adolescente se perciba capaz de expresar sus sentimientos y puede obtener el sentido de aceptación y pertenencia que le permita sentirse escuchado. Ruud (1997), expone el proceso en relación a la toma de conciencia de los sentimientos en los adolescentes: “se incrementa su sentido de vitalidad, que a su vez se “contagia” al resto del grupo, así como crece el sentimiento de pertenencia al grupo y la coherencia como forma de vida” (p. 201).

En este sentido la intervención de Musicoterapia en grupo en el trabajo con adolescentes aporta grandes beneficios, pues permite la participación activa de cada uno de sus miembros actuando como un verdadero agente terapéutico. El grupo brinda oportunidad de expresar asuntos que también les ocurren a otros, aprendiendo a confiar y creándose lazos de pertenencia que quizá no hayan podido experimentar en el seno de sus propias familias.

Esto permite al adolescente mejorar su proceso madurativo y la formación de su propia identidad. Por ello, la Musicoterapia ayuda al grupo de adolescentes que se reúne semanalmente en torno a una actividad creativa a expresar toda su desordenada carga emocional de forma segura y a través de la experiencia musical resultante ejercer control sobre el material sonoro grupal. La música une al grupo de una forma inmediata, bien sea tocando o escuchando.

Con respecto al grupo de adolescentes desescolarizados con problemas de alcohol y drogas, víctimas de diversos tipos de maltratos emocionales, psicológicos y físicos, y atendidos bajo el modelo clínico de intervención con la metodología de la Comunidad Terapéutica se ha observado que en intervenciones musicoterapéuticas grupales la improvisación musical requiere de adiestramiento para lograr cohesión. A pesar de esto, la práctica no deja de ser lúdica y enriquece el autoconocimiento y desarrollo intra e interpersonal mediante el feedback con los demás, mediante el canto que abre un importante canal de catarsis colectiva, y que consolida la identidad grupal. (Orellana, 2012, pp. 53-54)

Además, la Musicoterapia puede ofrecer a los adolescentes formas físicas de liberación que pueden ayudarles a mantenerse dentro de los límites de la sesión y hacer frente a las dificultades de atención o hiperactividad. Por ejemplo, en relación a experiencias musicoterapéuticas con adolescentes con trastornos de déficit atencional (TDA), Rickson (2004) sostiene que los adolescentes han presentado dificultades para hacer frente a las complejidades de formación rítmica dentro del grupo, y a veces las respuestas caóticas de los estudiantes pueden incluso aumentar la desorganización interna en sí mismos y los demás. Debido a esto, se ha sugerido que en los programas para adolescentes se utilicen actividades rítmicas altamente estructuradas, pero de forma individual y/o en grupo muy pequeño para aprender a superar el déficit de atención y mejorar el autocontrol.

Se considera que el ritmo podría ser un elemento útil a considerar en la evaluación y el posterior programa de Musicoterapia para adolescentes perturbados emocionalmente, ya que es probable que el éxito o el fracaso de la respuesta del ritmo estén relacionadas con el control interno del comportamiento.

Por tanto, trabajar con Musicoterapia puede aportar a los adolescentes un sistema de apoyo, generando una apertura a la participación, construyendo un lugar donde es posible el intercambio social a través de la música y lo sonoro, evitando el aislamiento. Posibilitando un doble encuentro: un encuentro físico y real con la música, las improvisaciones, el canto grupal y el movimiento expresivo con otros y un encuentro psíquico profundo con la creatividad, la expresividad y la exploración de su competencia emocional.

Como resumen y según las investigaciones que se han realizado, se ha observado que la música y el entorno musicoterapéutico ofrece un ambiente no amenazador donde el musicoterapeuta prueba y potencia experiencias constructivas que se pueden generalizar a otras áreas de la vida de los participantes.

Podemos enumerar los resultados positivos de la intervención musicoterapéutica con los adolescentes en cinco áreas:

1. *Afectivo-Emocional*: Este área ayuda a mejorar la autoestima y autoconcepto, objetivos prioritarios para favorecer la conformación de la identidad personal. El aspecto no verbal de la música la convierte en un catalizador de sentimientos y emociones. Se consigue disminuir la tensión y ansiedad. Aumenta la tolerancia a la frustración. Incrementa la seguridad y la salud emocional. Potencia y facilita la expresión de los sentimientos y se obtienen respuestas emocionales apropiadas
2. *Comunicación*: Permite incrementar la capacidad de expresarse y crear; iniciar y mantener la comunicación. Se aprende a utilizar la música como medio de comunicación. Puede facilitar la expresión de la personalidad. Se ha observado que el proceso de escribir/componer canciones es una experiencia exitosa a través de la cual se obtiene información adicional.
3. *Psico-Social*: Se promueve incrementar la conciencia social, la cooperación; crear y facilitar un entorno motivador para la participación, implicación y colaboración en las sesiones, lo que permite el proceso terapéutico sin resistencias ya que se sintoniza con la música. Se puede potenciar la adquisición de conductas sociales apropiadas a través de la adquisición de habilidades musicales, participación en conjuntos, evocación de emociones, expresadas adecuadamente en espacios estructurados. El adolescente rebelde

y desconfiado puede ver al musicoterapeuta como una figura amigable, que le puede ayudar a descubrir nuevas vías de expresión, y no como una autoridad.

4. *Cognitivo-Conductual*: Incrementa y mejora la atención, el aprendizaje y la memoria reciente. La música contribuye a la capacidad de atender, además de estimular la imaginación, reforzar la memoria y desarrollar la capacidad de orden y análisis. Interpretar y componer música también mejora la autoestima. A través de las respuestas musicales, se puede crear una estructura externa de control de comportamiento, así como medir la aptitud musical y explorar preferencias y conductas musicales.
5. *Educacional*. Adquirir y mantener habilidades académicas básicas puede ser frustrante para adolescentes con problemas conductuales. Esta disciplina puede ser uno de los refuerzos positivos y la motivación para el crecimiento académico, pues la música proporciona estructura.

2.4.2.- La Musicoterapia y la Competencia Emocional en Secundaria.

La crisis vital que atraviesan algunos adolescentes y la sensación de soledad que les invade muchas veces deriva en situaciones complejas que no encuentran soporte en el seno familiar, ni en el entorno educativo en el que se desenvuelven. Algunos adolescentes se enfrentan así, a una serie de obstáculos que les dificultan sus aprendizajes en el ámbito académico sin encontrar un acceso al apoyo psicoterapéutico que en muchos casos necesitan.

Durante la adolescencia se está en pleno aprendizaje y desaprendizaje. Es en este momento vital cuando confluyen sentimientos, pensamientos, actitudes, valores y naturalezas diversas y cuando la educación tiene un papel fundamental en la armonía y el equilibrio de la persona.

Las carencias en el área de la educación y la salud emocional de los seres humanos evidencian la necesidad actual de la Musicoterapia en los centros educativos para que las primeras puedan paliarse con programas específicos (Poch, 2001).

Desde la Educación Secundaria existe una necesidad de desarrollo de la interacción y creatividad de los jóvenes, y en este proceso es esencial que obtengan un aprendizaje emocional desde un prisma de libertad. Desde nuestro punto de vista pedagógico y terapéutico, la música desempeña un papel crucial en la afectividad y emoción de las personas, por lo que la función del docente en lo estrictamente educativo es dar a conocer a sus estudiantes que a través de la música existe un proceso valioso y nutritivo para la eliminación de bloqueos o dificultades en los niveles afectivo- emocional y comunicativo.

Massie (2008) cita las dificultades asociadas de los adolescentes a la hora de asistir a los servicios de una clínica de salud mental ya que no concuerdan con sus necesidades culturales. Parte del problema es que la psicoterapia verbal es generalmente la única terapia que se ofrece y los adolescentes a menudo son resistentes a esto (Berkovitz, 1995, Frisch, 1990). Además, los adolescentes a menudo llevan vidas caóticas y pueden ser incapaces de organizarse lo suficiente para asistir a las citas clínicas. Sus padres a menudo están luchando con sus propias dificultades y también pueden ser incapaces de llevar a sus hijos a estas citas (Camilleri, 2007).

Por tanto, aunque la Musicoterapia puede tener mucho potencial en los adolescentes, debe presentarse de una manera que evite recordar los prejuicios que el alumnado pueda asociar a la psicoterapia o a la idea de “ir al psicólogo”. En este sentido según Cobbett (2009) ha experimentado en su trabajo con Musicoterapia y adolescentes con dificultades sociales, emocionales y de conducta, el papel del Musicoterapeuta es muy importante y más efectivo si este se presenta cercano y empático, respetando la autenticidad de cada adolescente. De esta manera se propicia la confianza necesaria para que los adolescentes puedan explorar las experiencias difíciles y abrirse a nuevos comportamientos.

También Jurgensmeier (2012) en su tesis doctoral investigó sobre los efectos de la Musicoterapia en la autoestima y las habilidades de afrontamiento en adolescentes sin hogar concluyendo que las sesiones de Musicoterapia produjeron tasas de asistencia más altas, debido a que los adolescentes estaban más interesados en las intervenciones basadas en la música que en las actividades basadas en la conversación. Sus respuestas cualitativas fueron muy positivas en su expresión emocional expresarse y de liberación del estrés.

Encontrar este apoyo en el centro educativo, en el instituto, puede ofrecer varias ventajas. Pettitt (2003) destaca, la reducción del sentido de estigma que experimentan tanto los jóvenes como los padres, la seguridad creada hacia el entorno familiar y la mejora de la comunicación entre los profesionales, como ventajas importantes a tener en cuenta, cuando se ofrecen servicios terapéuticos en las escuelas. También posibilita un mayor acceso a los jóvenes para que realmente asistan a todas sus sesiones, ya que todo se encuentra integrado en el mismo entorno educativo.

En términos de la naturaleza de la terapia ofrecida, consideramos que la Musicoterapia junto con otras terapias artísticas tiene un potencial real con estos clientes. Pues como ya expusimos, la Musicoterapia les ofrece una manera segura de expresar y procesar experiencias difíciles sin tener que confiar necesariamente en palabras que puedan sentirse demasiado intrusivas en su especificidad y / o no captar la calidad de su experiencia.

En este sentido, algunas técnicas de Musicoterapia como la improvisación musical conjunta, imita aquellas interacciones entre el adolescente y el musicoterapeuta, involucradas en un apego seguro y receptivo (Trevarthen 2005). Según Batmanghelidj (2009), estos jóvenes necesitan experiencias reparadoras de apego para desarrollarse social y emocionalmente.

De esta forma, la música juega un papel importante en la formación de la identidad de los adolescentes y en la cultura en la que se desarrollan. Por ello, como afirma Gold (2004) “el elemento musical de la Musicoterapia puede ayudar a motivarlos a participar en su terapia” (p. 1056).

Varios autores describen la Musicoterapia que se utiliza con éxito en los adolescentes cuya necesidad principalmente es de naturaleza socioafectiva (McIntyre, 2007, Tervo, 2001; Derrington, 2005; Baker y Jones, 2006; De Backer 1993; Mark, 1988; Aigen, 1997; Haines, 1989 y Flower, 1993). Estos autores han reportado beneficios en los adolescentes en términos de socialización, autoestima y bienestar emocional, expresión emocional y objetivos conductuales. También vale la pena citar el reciente metaanálisis de Gold y colaboradores (2004), que concluye que la Musicoterapia claramente conduce a resultados positivos con niños y adolescentes con “psicopatología”.

Procter (2006) también argumenta que la Musicoterapia en las escuelas, produce beneficios para el logro educativo del alumnado y contribuye al apoyo en las relaciones escolares.

Para la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT, 2015), la inclusión de la música en el ámbito educativo tiene como finalidad desarrollar potenciales y/o restablecer funciones del individuo para que ellos puedan emprender una mejor integración intra y/o interpersonal y, en consecuencia, alcanzar una mejor calidad de vida.

En relación al tema “Música y Educación Especial” se ha observado en muchos adolescentes con necesidades educativas especiales, el deseo y atracción por los sonidos como base para la creación espontánea, generando a su vez la búsqueda de la identificación a través del “otro”. Para Poch (1999), “la música en centros de educación especial es “una ayuda en el diagnóstico clínico y psicopedagógico; la música crea una atmósfera afectiva; una ayuda a la socialización; una ayuda a la adquisición de conocimientos” (p. 205).

Así, también Davis (2000) en su trabajo sobre educación musical adaptada para niños de educación especial, distingue cuatro categorías terapéuticas básicas que normalmente se enfatizan en el entorno educativo, éstas se resumen en: actividades musicales que pueden apoyar las tareas académicas, la música utilizada como refuerzo, las actividades musicales que pueden ofrecer un apoyo socioemocional y la Musicoterapia que puede apoyar la educación musical.

Se complementa lo especificado por Davis con lo que afirma Poch (1999), cuando dice que la Musicoterapia puede “atender a los niños y adolescentes que presenten problemas en el desarrollo en las áreas psicomotora, afectiva, sensorial, comunicativa, psicosocial o cognitiva” (p. 98).

Por tanto, en el marco de la educación secundaria, para trabajar una educación inclusiva, el docente puede utilizar la música con el colectivo de adolescentes con necesidades específicas y de atención prioritaria para la adquisición de conocimientos y destrezas que son esenciales en su proceso educativo. La música se ocupa de solucionar problemas educativos desde una intervención terapéutica que implica al desarrollo emocional del estudiante.

En la práctica, los objetivos que se trabajan a nivel social, relacional y comunicacional han sido: aumentar la interacción verbal y no verbal de los adolescentes con el resto de compañeros del grupo y con el musicoterapeuta; desarrollar habilidades sociales respecto de los turnos de espera, el respeto por los demás y la escucha; incrementar la autoestima; potenciar el autoconcepto por medio de experiencias de éxito; promover la satisfacción de las necesidades básicas emocionales con oportunidades de aceptación, mediante la pertenencia a un grupo.

Además, los docentes que están vinculados a las área terapéutica y de la educación, como la autora de esta tesis, nos apoyamos en el ejemplo de Bar-On (2000) y rescatamos conceptos que, desde nuestro hacer, son esenciales para la etapa de la adolescencia tales como: el optimismo, la flexibilidad y el contraste de la realidad.

Siguiendo esta dirección, creemos que los adolescentes pueden explorar su competencia emocional a través de la experiencia musical, de la Musicoterapia, ya que esta impulsa una gran fuerza catalizadora de vínculos humanos y de la comunicación intra e interpersonal.

En palabras de De Gainza y Wagner (1997): “La interacción córpore-sonoro-musical puede ser el punto de partida para un proceso de integración “intra” y “extra” personal” (p. 110)

De esta manera, la inclusión de la música como modalidad terapéutica complementaria al tratamiento educativo estándar de jóvenes posibilita la disminución del deterioro de las relaciones personales y sociales, que este colectivo en algunos casos presenta, y se contribuye a la normalización y mejora de la calidad de vida.

Por ello, resulta imprescindible seguir desarrollando estudios científicos que den a conocer estos trabajos y que sirvan de soporte para que la Musicoterapia tenga más presencia en los centros educativos, como este trabajo de investigación.

Por último, recordemos que Alvin (1976) en su libro *Música para el niño disminuido*, ya creía en la música como terapia en la escuela y afirmaba que:

Muchos niños con dificultades carecen de la autoconciencia o de la conciencia de los otros que es indispensable para la integración social y permanecen demasiado tiempo en la etapa del egocentrismo, en la cual el resto del mundo parece no existir. Para estos niños la música puede ser verdaderamente terapéutica. La música está constituida por sonidos que envuelven al niño, frente a los cuales se encuentra indefenso, y que le hacen tomar conciencia de un mundo de percepción auditiva en el cual puede participar y, más tarde, unirse a otras personas. Este proceso puede crear comunicación y conciencia en el niño profundamente perturbado a nivel antisocial. (pp. 80-81)

La Música en la educación puede ser utilizada no solo como un fin, propio de los contenidos a impartir que la legislación vigente establece dentro del currículo de la enseñanza musical obligatoria, sino también como un medio a través de la Musicoterapia. Poder llegar a todo el alumnado trabajando la conciencia emocional del adolescente y facilitando el crecimiento personal del mismo de una manera integradora teniendo en cuenta los distintos aspectos sociales, cognitivos y emocionales que le construyen como potencial adulto preparado para nuestra sociedad. Este debería ser un objetivo prioritario en la educación de nuestros jóvenes.

En nuestro sistema educativo actual, inmersos en constantes cambios de leyes educativas, hay un insistente objetivo en potenciar las capacidades cognitivas de nuestro alumnado relegándose a un olvidado segundo plano la importancia que tienen las emociones y la inteligencia emocional en la capacidad de aprendizaje de cualquier individuo. Consideramos, que es cada vez más necesario desarrollar estrategias y metodologías donde todas las áreas del ser “humano” queden integradas para poder desarrollarse cada una de las potencialidades de las personas que habitan nuestras aulas.

2.4.3.- Musicoterapia GIM y adolescencia.

La diversidad de alumnado existente en nuestras escuelas e institutos actuales, comporta dificultades, que aunque a veces se niegan son evidentes para los profesionales que trabajamos en la educación. La creciente diversidad cultural y lingüística, y otros fenómenos como: la incorporación tardía de algunos alumnos junto a otros con necesidades educativas de otra índole, además de los problemas emocionales y de aprendizaje que algunos padecen, hacen que para muchos su proceso de aprendizaje se presente como una tarea compleja derivándose en muchos casos en una problemática cada vez más emergente en nuestros centros educativos como es el fracaso escolar y un mal clima de convivencia en las aulas.

Esto supone que cada vez sea más necesario abordar las distintas situaciones que se presentan, reflexionar sobre ellas e intentar buscar estrategias y recursos que puedan ofrecer una respuesta adecuada a las mismas y que, paralelamente, favorezcan los procesos de aprendizaje y una mejora en el clima de convivencia en las aulas de nuestros centros educativos.

La Musicoterapia, basada en el modelo GIM (Guided Imagery and Music), *Imágenes Guiadas y Música*, se presenta como una herramienta útil para trabajar con el alumnado adolescente en la identificación de sus emociones y de las de los demás.

El modelo de Musicoterapia GIM, que desarrollamos con mayor profundidad en el capítulo 4 de esta tesis, tiene por objeto investigar el inconsciente a través de símbolos, sueños e imágenes. La persona que desarrolló este modelo fue Helen Bonny en la década de los setenta, profundizando en el conocimiento y comprensión de los procesos de percepción y procesamiento de la escucha musical, a través de la audición musical en un estado no ordinario de conciencia. Según Clark y Keizer (1981) el Modelo de Musicoterapia GIM es:

Un método de autoexploración en el que se utiliza la música clásica para acceder a la imaginación. Incluye escuchar música clásica en un estado relajado, permitiendo que la imaginación llegue a la conciencia consciente y compartir esta conciencia con una guía. La interacción entre los oyentes, la música y la guía es lo que hace que GIM sea único. La experiencia GIM puede conducir al desarrollo de la autocomprensión, el ordenamiento de la psique y el logro de la comprensión espiritual. (p. 1)

Helen Bonny (1978), estructuró la sesión de GIM en cuatro etapas bien definidas, en donde el musicoterapeuta se denomina “guía” y al cliente “viajero/a”, resumimos a continuación cada una de ellas:

1. *Preludio*: trata de una conversación entre el guía y el viajero, en la que se establece el objetivo a tratar y la música que va a ser utilizada.
2. *Relajación e inducción*: El guía, sin la música, conduce a la persona a una relajación física y mental con los ojos cerrados, entrando en un Estado No Ordinario de conciencia (ENO). Cuando el viajero/a está relajado, se utiliza una inducción verbal que depende de los objetivos trazados, para posteriormente dar paso a la música.
3. *El “viaje” musical, la escucha de la Música*: constituye el núcleo de la sesión. Se utiliza la música para acceder a la imaginación, explorar las emociones, estimular y realizar asociaciones con recuerdos y experiencias, disfrutar y gozar estéticamente, potenciar la creatividad y experimentar sensorialmente ciertas cualidades de la música en el cuerpo. En base a estos objetivos, Helen Bonny, propuso piezas musicales clásicas que acompañaran a este proceso de exploración e ideó una serie de programas musicales, que estimulan o guían la experiencia de generación de imágenes mientras la persona escucha la música en un estado relajado. Es la música la que lleva a la persona a estos estados distintos, permitiendo al individuo explorar distintas imágenes e interactuar con ellas. El guía durante “el viaje musical” dialoga con el viajero/a mediante una serie de intervenciones y reflexiones verbales y no verbales, tomando notas de la pieza de música que está sonando, de las narraciones del viajero y de sus movimientos corporales.
4. *Finalización*: El viajero/a sale del estado no ordinario de conciencia y hace una reflexión sobre sus reacciones físicas, sobre las imágenes, sentimientos y emociones que formaron parte de su experiencia. El viajero/a realiza un dibujo o mandala que represente simbólicamente las imágenes experimentadas. En este momento, el guía apoya al cliente para hacer conexiones entre imágenes las experimentadas durante la música y sus experiencias de vida.

Debemos destacar que en el modelo de Musicoterapia GIM, importan los cambios que se producen en la persona acercándose a un proceso de conocimiento de sí mismo y requiere de un musicoterapeuta especializado que no va interpretar la experiencia, sino que, permite y apoya el proceso inconsciente de la persona. Podemos decir que su función es crear una relación de comunicación, ayudar a la persona a entender el proceso y a alentar la apertura a esta nueva experiencia.

El musicoterapeuta, realiza una evaluación cualitativa, a través del relato verbalizado de las imágenes experimentadas por la persona, de las observaciones efectuadas en relación a las emociones acontecidas y del dibujo realizado. Por tanto, la percepción y la observación del musicoterapeuta y el seguimiento de la mejora gradual de las posibilidades del individuo en tomar conciencia de sus dificultades y poder enfrentar mejor sus cuestiones internas son los principales objetivos de la sesión, que serán evaluados.

Desde el campo de la Musicoterapia GIM son pioneras las investigaciones que han aplicado este Método en el ámbito educativo con niños y adolescentes⁶ (Bonny, 1973; Summer, 1981; Grindel, 1989; Roy, 1997; Ventre, 1981; Elliot, 1991; Wager, 1992; Skaggs, 1997; Weiss, 1997; Mark, 1999; Powell, 2007).

Por todo ello, podemos decir que la utilización de la Música con GIM, despierta contenidos inconscientes al evocar situaciones sensibles o sensaciones asociadas a vivencias traumáticas, y a través de su aplicación, es posible atender a los adolescentes para explorar su competencia emocional, en la búsqueda de una mejora educación emocional.

Según Waisburd y Erdmenger (2006), la aplicación de la Música permite:

Cambiar el nivel de conciencia.

La imaginación y la fantasía. Hacer que surjan recuerdos.

Provocar el cambio de actitudes y energías.

Dar un equilibrio entre el ser interno y el externo.

Atrapar el tiempo.

⁶ Ver Capítulo 1. *Apartado 1.2.1.- Investigación en Musicoterapia GIM* (p.23)

Relajar, sensibilizar y permitir la entrada a un estado receptivo.

Ayudar en procesos de curación.

Elevar el espíritu.

Armonizar naturalmente lo que puede llevar a la reorganización de la vida personal.

Ser una forma de expresión y comunicación.

Producir emociones en los que la escuchan.

Convertir, a partir de la escucha, un proceso intangible en tangible.

Producir aprendizajes significativos. (p. 25)

En el trabajo con el Modelo de Musicoterapia GIM se desarrollan todas estas acciones y salen a la superficie diferentes emociones contenidas que toman un buen cauce mediante las técnicas introspectivas que la música aporta, al desplegar y exteriorizar su creatividad. En las intervenciones con Musicoterapia GIM, tanto en las sesiones individuales como grupales, la música es el elemento que impulsa y acompaña para expresar sentimientos profundos.

Los adolescentes, en muchos momentos, no se sienten preparados para poner en palabras lo que les sucede y agradecen enormemente el hecho musical, en el cual se conectan con sus deseos de superación, amor, perdón familiar y social, y con las esperanzas que revelan sin temor a sentir vulneradas sus historias.

El trabajo con la escucha musical en un estado no ordinario de conciencia, con la escucha profunda, es un gran aliado cuando a los adolescentes les cuesta hablar de sí mismos. Sin embargo, con la música y todo el material metafórico que las imágenes contienen les permite hablar desde lo simbólico para darse cuenta y tomar conciencia de lo que les sucede. Desencadenando una reflexión sobre sus experiencias vitales y sobre la de los demás, pueden aceptarse, sanar, proyectar y decidirse a trabajar la realidad deseada. La honestidad al compartir reflexiones y enfoques de vida, a través de una comunicación sincera posibilita una relación y conciencia interpersonal que sincroniza la experiencia humana en favor del reaprendizaje socioemocional.

La fundamentación teórica en la que se basa la intervención con Musicoterapia GIM en el ámbito educativo está sustentada por las muchas investigaciones y aportaciones que se vienen realizando desde el campo de la psicología en relación al origen de la postulación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (2005), poniendo especial atención, en las inteligencias inter e intrapersonal, y la influencia del concepto de Inteligencia Emocional, de Salovey y Mayer (1990). La literatura sugiere que los estudiantes que están emocionalmente bien, tienen una probabilidad mucho mayor de tener éxito académicamente y personalmente.

En términos generales se observa que, en el ámbito educativo con referencia a la inteligencia emocional, la década de los noventa fue decisiva y los investigadores comenzaron a darse cuenta de que la teoría cognitiva no lo explicaba todo y comenzaron a adentrarse en el campo emocional destacando y enfatizando la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación social de los estudiantes.

Pero los cambios que se han producido y se están produciendo en la práctica educativa en España, todavía son lentos y de difícil asimilación por parte de un sistema acostumbrado a la adquisición de conocimientos y no a la adquisición de competencias, entre ellas las emocionales, imprescindibles para un desarrollo educativo integrador.

No obstante y teniendo en cuenta que el modelo de competencias emocionales está en proceso de construcción y análisis permanente y atendiendo a las revisiones realizadas con respecto a este término, Bisquerra (2009), define las competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).

A través de la propia metodología de la Musicoterapia GIM el adolescente puede llegar a una conciencia emocional plena para ir avanzando posteriormente en las siguientes competencias emocionales, pues el paso previo es la toma de conciencia de uno mismo. En la intervención con Musicoterapia GIM, que utiliza métodos receptivos con músicas grabadas pero que predisponen a una escucha activa, se estimula la imaginación y se posibilita la expresión de emociones y sentimientos que pueden ser compartidos.

Se puede trabajar con grupos de adolescentes en donde una serie de programas de música clásica, previamente seleccionados para un uso específico, según los diferentes ritmos, melodías, armonías, timbres, instrumentos y voces, servirán para estimular la imaginación de los adolescentes y poder expresar de forma simbólica diferentes estados emocionales.

La música utilizada es el medio, el vehículo, a través del cual el adolescente permitirá el viaje a su imaginación de tal forma que no tenga que pensar, sino únicamente imaginar, dejar “fluir” su intuición, su creatividad, permitiendo la expresión de cualquier imagen que la música le sugiera.

Por tanto y siguiendo la estructura de la sesión de GIM, como punto de partida se trabaja con un tema común de interés para el grupo y progresivamente se puede pedir a los participantes que encuentren una intención personal.

Una vez decidido el tema o el foco de intención de la sesión, se realiza una pequeña relajación para pasar a escuchar la música con los ojos cerrados y observar las imágenes que esta música les sugiere. Posteriormente, y una vez que finaliza la música, todos los participantes realizan un dibujo o plasman de forma gráfica las imágenes, colores o formas más significativas de su experiencia durante la audición.

Finalmente, se realiza una discusión o postludio, para dar tiempo a que los participantes compartan verbalmente sus experiencias y las relaciones entre el foco de intención propuesto inicialmente y las imágenes observadas por cada individuo.

La percepción de estas imágenes que emanan del interior de cada adolescente, permite vivenciar y experimentar diferentes situaciones a nivel simbólico que pueden ser muy reveladoras para trabajar diferentes aspectos de su psique y poder “darse cuenta” de distintos aspectos que están necesitando ser escuchados. Las imágenes, pueden dar un rostro a las emociones, para poder tomar conciencia de ellas y manejar mejor los diferentes estados emocionales. Los sentimientos son abstractos, las imágenes tienden a personificarlos. De esta manera los adolescentes pasan “a atreverse” a hablar de un lenguaje simbólico que emana de ellos mismos, de su interior, para tomar conciencia de lo que cada una de esas imágenes está representando para ellos.

La propuesta metodológica para llevar a cabo la intervención con Musicoterapia GIM trabaja los tres ejes que conforman al adolescente (emocional, cognitivo y social), y a través de diferentes sesiones se consiguen fortalecer aspectos emocionales, simbólicos, cognitivos y vinculares tendentes a desbloquear el aislamiento y favorecer la integración, la comunicación y la escucha en los adolescentes.

Una escucha inter e intrapersonal que favorece la comunicación y evita el aislamiento que algunos adolescentes padecen ante las diferentes situaciones emocionales que viven. Se reconocen rasgos sanos de la personalidad del alumnado y se consuman en un producto grupal, dirigiendo una mirada afinada hacia las situaciones más conflictivas para detectar los estados de vulnerabilidad y fortalecer mecanismos de protección.

Crear y respetar reglas, ofreciendo al alumnado un espacio dentro del instituto para poder expresarse libremente, escuchar y ser escuchados. La intervención con Musicoterapia GIM puede potenciar aspectos emocionales saludables que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y experimentar vivencias que desarrollen su crecimiento personal de forma satisfactoria.

Desde nuestra perspectiva se hace cada vez más necesaria la implementación en los centros educativos de programas e intervenciones que potencien y estimulen la educación emocional de los adolescentes. Dentro de este marco, la Musicoterapia se presenta como un recurso eficaz dada la importancia que para los adolescentes tiene la música en esta etapa como lenguaje simbólico y expresivo de sus propias emociones internas.

Por otra parte, la Musicoterapia es una herramienta idónea que funciona como preventivo psicosocial y para el tratamiento de personas que requieran de reaprendizaje socioemocional. Consideramos que la experiencia musical con GIM, brinda un acceso inmediato a nuestra configuración emocional lo que la convierte en una llave para abrir las puertas de nuestra consciencia y nuestro inconsciente para explorar nuestra identidad, ya que las emociones nos conducen a nuestros sentimientos profundos en donde se alberga nuestra esencia vital.

Respecto de la adolescencia, en esta etapa se da forma a esa esencia, y ese contacto que se ve favorecido por la experiencia musical les hace vibrar y entrar en frecuencia como organismo. Los adolescentes, como seres humanos, son una unidad multidimensional vibrante que sintoniza con su entorno, en el cual se proyecta.

A través de la escucha musical introspectiva que ofrece la Musicoterapia GIM, cuando el cuerpo (ritmo), la mente (melodía) y el espíritu (armonía) permanece en sincronía, se puede expandir la creatividad con una presente y activa consciencia resiliente. para superar las adversidades y utilizar el aprendizaje obtenido para nuevas oportunidades.

Estamos en un momento de la historia de la humanidad en que se aprecia un despertar social al encontrarnos masivamente conectados por las redes sociales, lo que genera en muchos adolescentes, que haya más conexión con lo externo pero más separación de sí mismos.

En este devenir los adolescentes necesitan explorar sus competencias internas para interpretar y modelar su forma de vivir creativamente. Desde nuestra perspectiva, movilizar cambios y limpiar sus emociones, para impulsar sentimientos sanos e inclinados hacia el optimismo, permite a los adolescentes afrontar su proceso vital de una manera satisfactoria.

CAPÍTULO 3

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA

3.1.- La psicología del adolescente

Los años de infancia son muy importantes de cara a la formación de la personalidad y antes de la pubertad podemos ya apreciar muchos rasgos característicos que configuran una forma de ser y de actuar bastante definida. Sin embargo, el periodo de la adolescencia será definitivo de cara al afianzamiento de la identidad personal. Como explica Oliva (2006), son demasiados los cambios que tienen lugar a nivel físico, cognitivo y social, como para que la personalidad no se vea alterada por ellos. La adolescencia, por tanto, es un periodo de cambio y muy vulnerable a las circunstancias que la rodean.

El adolescente deberá responder a la pregunta fundamental ¿quién soy yo?. Para encontrar la respuesta afrontará algunas tareas durante los años que siguen a la pubertad. Así, tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones, asumir valores de tipo moral, etc. Si los adolescentes son capaces de solucionar la mayoría de estas tareas, habrán dotado a su “yo” de contenidos que estaban ausentes, dando un gran paso de cara a la formación de su carácter.

3.1.1.- Desarrollo del autoconcepto.

En la actualidad una de las personas que más ha investigado sobre el autoconcepto y la autoestima es Susan Harter (2006), quien define el autoconcepto como “la representación que el individuo construye de sí mismo tras considerar y evaluar su competencia en diferentes ámbitos” (p. 563). Por su naturaleza, esta representación conjuga aspectos sociales, relacionados fundamentalmente con la comparación con los demás, y aspectos cognitivos vinculados a las diferentes posibilidades de diferenciación e integración de la información sobre el yo.

Los factores cognitivos afectan a la organización interna del autoconcepto y determinan el modo en que un individuo puede mirarse a sí mismo. Por otra parte, los aspectos sociales influyen en la conformación de los contenidos y en la valencia positiva o negativa de las evaluaciones. En general, el desarrollo conlleva un aumento de roles y una mayor diversificación del autoconcepto. Este aumento de roles durante la adolescencia pueden romper el equilibrio alcanzado en la etapa anterior.

Para valorar estos cambios podemos observar la siguiente Tabla 3.1 (Palacios, 2006, p. 473) en la que se refleja la evolución del autoconcepto durante la adolescencia, en base a los autoinformes que refieren los adolescentes:

Tabla 3.1

Evolución del autoconcepto durante la adolescencia (Palacios, 2006)

Adolescencia temprana (11- 14 años)		
<i>Estructura, organización</i> Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades.	<i>Contenidos destacados</i> Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen uno mismo. Características referidas al atractivo físico.	<i>Ejemplos</i> “Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros” “en mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no”.
Adolescencia media (15-17 años)		
<i>Estructura, organización</i> Primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.	<i>Contenidos destacados</i> Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.	<i>Ejemplos</i> “Soy muy inteligente para unas cosas y torpe para otras”. “No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanos”.
Adolescencia tardía (18-21 años)		
<i>Estructura, organización</i> Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones	<i>Contenidos destacados</i> Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a creencias y valores personales, así como a convicciones morales	<i>Ejemplos</i> “Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme”. “Me interesan muchas cosas pero soy algo indecisa”.

Haremos atención al periodo de la adolescencia inicial y media por ser estas las etapas por edad entre las que se encuentran los adolescentes objeto de nuestro trabajo de investigación.

Durante la adolescencia inicial, los jóvenes revelan un significativo aumento de abstracciones en la definición del Yo, en la proliferación de roles y nuevas experiencias y de las comparaciones con los otros.

En la adolescencia media, los relatos sobre la personalidad revelan un severo conflicto ante las inconsistencias del Yo. No en vano, éste periodo acoge los conceptos de crisis de identidad y moratoria a los que aluden Erikson y Marcia⁷.

Según Fischer (1980), este cambio en la representación del Yo se relaciona con la incipiente posibilidad de comparar entre sí las abstracciones antes parceladas. La posibilidad de comparar los distintos roles y atributos del Yo deja al descubierto los opuestos de la personalidad (por ejemplo, ser amable con los amigos y arisco con los padres) y la apreciación de estos contrastes motiva en los adolescentes cierto sentimiento de falsedad y caos en relación a su identidad. Por ello, la pregunta que atormenta a muchos de estos adolescentes es cuál es su verdadero Yo. Esta situación de desestructuración y conflicto sobre la identidad hace que se agudicen la preocupación del adolescente por la opinión de los demás.

No obstante, debemos indicar que el grado de coherencia o similitud entre estos componentes y su evolución a lo largo de la adolescencia, variará mucho de un sujeto a otro dependiendo de distintos factores, como por ejemplo, de las discrepancias entre lo que los padres, educadores e iguales esperen del adolescente.

A este respecto, Harter (1996), habla de *falso yo* como una especie de actuación o representación ante los demás que puede llevar al adolescente, en un intento de agradar y de ser aceptado, a expresar cosas que no siente. Por ello, no es extraño que estas conductas de *falso yo* sean más frecuentes en los adolescentes más necesitados del apoyo de padres y compañeros/as.

⁷ Ver apartado 3.1.3.- *La búsqueda de identidad personal* (p.135)

De todas formas, estas conductas pueden ser también vistas como un fenómeno normativo ligado a la exploración de roles y opciones característica de la adolescencia.

Por otra parte, el paulatino avance en la capacidad de introspección y puesta en el lugar del otro puede jugar malas pasadas a los adolescentes, debido fundamentalmente a la inmadurez en las habilidades metacognitivas para su control. A este respecto, Elkind (1967) identificó dos fenómenos propios a los que calificó como *audiencia imaginaria* y *fábula personal*. El primero de ellos se refiere a la creencia adolescente de que todo el mundo está centrado y preocupado por lo que él hace o piensa.

A la inversa, la fábula personal, alude a la creencia de que las experiencias y preocupaciones propias son absolutamente únicas, sin que jamás alguien haya tenido pensamientos o sentimientos similares. Se trata por tanto de dos fenómenos antagónicos que expresan, respectivamente, una falta y una excesiva diferenciación entre lo que uno piensa y lo que piensan los demás.

Finalmente, en el último tramo de la adolescencia, los jóvenes comenzarán a integrar los rasgos más contradictorios de su personalidad. Según Fischer (1980), el individuo se sitúa ahora en el nivel de los “sistemas abstractos”, lo que trae consigo la posibilidad de integrar las abstracciones simples en otras de nivel superior .

Por otro lado, al final de la adolescencia el autoconcepto tiende a saturarse de atributos que ya no dependen de la comparación social, por lo que la referencia a cualidades interpersonales, va dando paso a nuevos atributos basados en criterios más personales y comprometidos con sus ideales y valores. Habitualmente, muchos de estos valores están estrechamente relacionados con los valores predominantes en su entorno cercano, en especial a sus padres. Sin embargo, los hace tan suyos que es extraño encontrar en sus autoconceptos referencias directas a las fuentes de procedencia. Al final de la adolescencia, se produce la aceptación natural de los contrastes de la personalidad y una definición más personal y estable de los rasgos del Yo para el desarrollo de la identidad.

3.1.2.- Desarrollo de la autoestima.

Siguiendo a Harter (2006), define la autoestima como “la valoración global de todos los atributos incluidos en el autoconcepto” (p. 566), que anímicamente, se traduce en un sentimiento general que oscila entre la estima y el desprecio por los rasgos del yo.

Por tanto, si el autoconcepto se multiplica al llegar a la adolescencia, es de esperar que la autoestima, que incluye los aspectos valorativos y afectivos ligados a dicho autoconcepto, siga una trayectoria similar.

Durante los años previos a la adolescencia, la autoestima se diversifica y es frecuente que niños/as se valoren a sí mismos/as de forma diferente en distintos dominios como el aspecto físico, el rendimiento académico o las relaciones con padres e iguales.

Este proceso continua en la adolescencia, entrando en escena nuevas dimensiones como las relaciones afectivo-sexuales, las capacidades relacionadas con la orientación profesional o el atractivo físico. Teniendo en cuenta que las competencias de un adolescente diferirán de un dominio a otro, habrá que esperar cierta disparidad entre los niveles de autoestima que un mismo adolescente presenta en cada área o dominio. Así, un adolescente puede tener muy buena autoestima en lo que se refiere a resultados académicos y no tanta en cuestiones de su atractivo físico.

Además de estas autoestimas parciales, encontraremos una autoestima global y el nivel de esta última dependerá tanto de sus competencias, como de la importancia que atribuya a cada dominio. A este respecto, Harter (1985), comprobó que el aspecto físico y la aceptación del grupo son los dos campos que más valoran los adolescentes, superando a otros como el comportamiento o la competencia escolar.

Por otra parte y a pesar de la importancia que las relaciones con los iguales adquieren de cara a predecir el nivel de autoestima, las relaciones con los padres van a continuar ejerciendo una poderosa influencia. Así, una alta cohesión familiar y una percepción positiva por parte de unos padres que muestran hacia sus hijos un alto grado de afecto y un control democrático, favorecerán en ellos una autovaloración positiva.

La valoración entre los iguales adquiere un significado especial para la mayoría de los adolescentes, por lo que la competencia social y el ser valorado y aceptado por los amigos y compañeros será un indicador fiable del nivel global de autoestima. Sin embargo, un énfasis excesivo en el grupo también puede tener consecuencias negativas, ya que al estar tan centrado en conseguir la aprobación del grupo, el adolescente puede mostrar un escaso interés por otros dominios, y no esforzarse demasiado por mejorar su rendimiento académico o sus relaciones familiares.

Por tanto, un énfasis excesivo en un dominio en detrimento de otros no resulta demasiado adaptativo, y el equilibrio entre distintos dominios predice una menor incidencia de problemas tanto interiorizados (ansiedad, inseguridad, miedo, etc.) como exteriorizados (retraimiento social, agresión, etc.).

Otras variables que también van a influir sobre el nivel de autoestima pueden ser el hecho de padecer alguna enfermedad crónica o incapacidad física, o el pertenecer a alguna minoría étnica. En este último caso, los datos son algo contradictorios, ya que los estereotipos asociados a ciertas minorías étnicas pueden llevarnos a pensar que, en la medida que los adolescentes vayan tomando conciencia de que pertenecen a un grupo minoritario que sufre el prejuicio y la discriminación social, experimentarán una merma en su autoestima. Sin embargo, algunos estudios como los de Phiney, Chavira y Williamson (1992) han encontrado lo contrario, tal vez porque la autoestima depende del apoyo que se recibe por parte de los miembros del propio grupo, que puede llevar al adolescente a sentirse orgulloso de su pertenencia étnica.

En cuanto a los cambios en los niveles de autoestima durante la adolescencia, la mayoría de estudios coinciden en señalar un acusado descenso durante los años iniciales, provocado por los cambios físicos, cambios en el contexto escolar (paso de primaria a secundaria), cambios de compañeros/as y de profesores/as, y el aumento de las exigencias y la competitividad. Otro aspecto a destacar es el inicio de las relaciones sexuales. Pero, tras este descenso inicial en la autoestima, lo usual es que comience a recuperarse según el adolescente vaya encontrándose más seguro en sus nuevos roles.

3.1.3.- La búsqueda de la identidad personal.

El concepto de identidad está estrechamente vinculado con el autoconcepto, sin embargo, mientras este último depende en gran medida del desarrollo cognitivo, la identidad es un fenómeno psicológico bastante complejo de naturaleza psicosocial. Así, aunque los componentes cognitivos son importantes, pues la capacidad para pensar sobre sí mismo de forma abstracta ayudará al adolescente a tomar conciencia de su papel en la sociedad, el sentimiento de identidad incluirá otros componentes.

Por una parte, el sujeto debe experimentar un sentimiento de integridad personal, de forma que sus acciones y decisiones sean coherentes entre sí y conformen un estilo propio por el que se defina a sí mismo y sea reconocido por los demás. Es importante que este estilo tenga cierta estabilidad a lo largo del tiempo y a través de distintas situaciones. Además, hay que tener en cuenta que esta identidad, a pesar de ser una característica personal, es experimentada en un contexto social determinado, en el que el sujeto establece una serie de relaciones y experimenta diversos roles.

Esta identidad va a incluir las normas de los grupos en los que el adolescente se integra, los valores que interioriza, su ideología personal y los compromisos que asume, y va a recoger las experiencias del pasado para dar significado al presente y para dirigir su conducta futura. En definitiva, se trata de una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma de ser.

A este respecto, Eriksson (1968), a finales de los años 60, aludió a la formación de la identidad personal como la principal tarea que deben resolver los adolescentes. Así, tras la pubertad, se va a producir una crisis de identidad como consecuencia de la transición de la niñez a la adolescencia y de todos los cambios propios de esta etapa, que van a llevar al adolescente a sufrir un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo/a. Este estado de crisis, con su búsqueda correspondiente, proporcionará el empuje necesario para el desarrollo de la identidad, por lo que resulta necesario.

Durante estos años, los adolescentes explorarán distintas opciones y experimentarán diversos roles, para de forma progresiva, comenzar a adoptar algunos compromisos.

Para Erikson (1968), estos momentos de búsqueda y de dudas representan una especie de moratoria o espera en la que el adolescente trata de encontrar su lugar en la sociedad. Aunque en la mayoría de los casos esta crisis se resolverá de forma satisfactoria con el logro de una identidad personal, algunos adolescentes pueden seguir sin adoptar compromisos.

Esta confusión o difusión de identidad representaría el fracaso en esta etapa. Se trataría de jóvenes que encuentran amenazante y conflictiva toda toma de decisiones y que se sienten incapaces de definirse psicosocialmente, quedando atrapados en una situación de aislamiento y alienación.

Erikson (1968), en su teoría del ciclo vital, establece ocho etapas o estadios que suponen la evolución del Yo (o la identidad). Cada uno de los estadios está formado por dos polos: uno positivo y otro negativo. El individuo deberá enfrentarse a estos polos que genera la sociedad que le rodea, que al mismo tiempo, guiará sus elecciones entre uno u otro polo. Por tanto, esta elección no es autónoma e individual, sino que depende de quienes rodean a la persona.

La sociedad provoca crisis en el individuo y, paralelamente, establece medios para superar esas crisis. Cada superación supondrá mayor apertura a la sociedad y cada etapa supone el afrontamiento de una crisis. En el caso de que la crisis sea resuelta, el Yo saldrá fortalecido e incorporará una nueva cualidad. Cuando la crisis no es superada, irán quedando restos neuróticos en la personalidad del individuo y se dificultará la superación de las nuevas crisis, de forma que será más difícil incorporar nuevas cualidades al Yo de la persona.

Durante el periodo vital que nos ocupa, los adolescentes deben enfrentarse a la dicotomía entre identidad y confusión de roles. Se puede tener un sentido integrado de continuidad y coherencia a lo largo de la vida (Identidad) o no tener muy claro quién se es y qué papel se desempeña en la vida (Confusión de roles).

Eriksson (1968), entiende que el adolescente necesita un tiempo para realizar la integración de los logros adquiridos en etapas anteriores, lo que denomina una moratoria.

Ampliando la teoría de Erikson, James Marcia (1980), parte de la premisa de que el logro de la identidad no consiste sólo en la ambivalencia entre el polo de la confusión o la identidad resuelta, sino en el grado en el que los adolescentes han explorado el mundo y han logrado, a partir de dicha exploración, comprometerse en diferentes dominios de la vida.

A partir del estudio sistemático mediante encuestas, Marcia (1980) sugirió cuatro estatus de identidad que surgen de la combinación de dos dimensiones: por una parte el haber o no atravesado por una crisis de identidad (entendida como momento de búsqueda de diferentes alternativas) y, por otra, el haber adoptado compromisos vocacionales, ideológicos o personales.

Tabla 3.2

Niveles o Estatus de Identidad (Marcia, 1980)

	CRISIS SI	CRISIS NO
COMPROMISO SI	Identidad de Logro	Identidad Hipotecada
COMPROMISO NO	Moratoria	Identidad Difusa

Lo más frecuente es que al inicio, el adolescente se sitúe en el estatus de *difusión de la identidad*, donde ni ha adoptado compromisos ni está explorando las alternativas que se le plantean, en esta etapa no se preocupa por su identidad. Posteriormente, se pasa a la etapa de *moratoria*, en la que busca, explora, prueba diferentes opciones o alternativas sin llegar a tomar decisiones sobre cuál es la correcta para él, ya que está en plena crisis de identidad. En esta etapa el adolescente es inseguro, tiene una autoestima baja y esta exploración de alternativas puede llevarle a experimentar con situaciones peligrosas como el consumo de sustancias adictivas (alcohol, tabaco y otras drogas).

Finalmente se *logrará la identidad*, y tras el proceso de búsqueda y prueba de diferentes opciones el adolescente se compromete con aquellas alternativas que le hayan resultado mejores. Consigue una identidad de logro tras haber pasado por la moratoria o crisis de identidad, será una persona segura de sí misma que mostrará un ajuste positivo tanto a nivel conductual como mental.

Sin embargo, existen otros posibles tránsitos por estas etapas. Alguien puede no pasar la etapa de crisis o moratoria y adoptar compromisos personales posiblemente sugeridos por otros adultos, esta persona tendría *una identidad hipotecada*. Las personas que permanecen en el estado de identidad hipotecada muestra un ajuste positivo, mejor que quienes están en el periodo de crisis, pero peor que quienes han conseguido llegar al status de identidad tras el periodo de búsqueda y criba. En palabras de Marcia (1980):

Cuanto mejor se desarrolle la estructura de identidad, la persona parece ser más consciente de sus similitudes y diferencias con los otros, de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles. Quienes menos han desarrollado la estructura de identidad serán personas más confundidas, individuos que no desarrolla un carácter distintivo de los demás y que depende de fuentes externas para evaluarse a sí mismos. (p. 159)

3.1.4.- Desarrollo moral y social.

Durante los años de la adolescencia se producirán importantes cambios en el ámbito del razonamiento moral. Los adolescentes van a elaborar juicios morales basándose en las expectativas del grupo social, y las razones para seguir las reglas sociales son conseguir la aprobación de los demás y una opinión favorable hacia su comportamiento como miembro de un colectivo.

En la primera fase de este nivel tratarían de mostrarse a los demás como un “buen chico/a”. Más adelante, en un estadio más avanzado, surge una mayor orientación hacia la ley y el orden, que deben ser respetados por el bien de la comunidad.

Hay varias razones que justifican este avance en el desarrollo del juicio moral, como es el desarrollo cognitivo alcanzado durante la adolescencia y las frecuentes discusiones con padres y compañeros acerca de diversos temas sociales y morales. Esto puede producir en el adolescente el conflicto suficiente para cambiar sus formas de razonar acerca de los dilemas morales.

Por otra parte, durante esta etapa y junto con el avance del juicio moral, van a incrementarse tanto los comportamientos de carácter prosocial como las conductas antisociales y delictivas lo que, una vez más, pone de manifiesto el carácter ambivalente de esta etapa evolutiva. En este sentido, existen algunas variables que aparecen asociadas al comportamiento prosocial durante la adolescencia, como el disponer de un razonamiento moral más desarrollado y de niveles más altos de empatía, autoestima y de competencia social pero va a darse, a su vez, un incremento significativo de conductas más inadecuadas. De esta forma, factores como la falta de supervisión y control familiar, la escasa comunicación con los padres, el fracaso escolar y un entorno social y cultural que refuerce las actitudes antisociales, podrían favorecer el surgimiento de comportamientos delictivos.

A primera vista, resulta paradójico que esta ampliación de la conducta antisocial tenga lugar en unos momentos en los que se observa un claro avance en el razonamiento moral. Sin embargo, hay que tener en cuenta la influencia de ciertas variables personales y situacionales que también cambian durante la adolescencia.

3.1.4.1.- La capacidad para establecer vínculos.

A partir de las relaciones que el niño/a establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta, en la manera de relacionarse con los demás y en su forma de responder a la adversidad.

Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño/a, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Como consecuencia de esta interacción, el niño/a desarrolla un modelo de la figura de apego (del adulto que le da seguridad) como alguien disponible que le protege y ayuda, en el que puede confiar y se conceptúa a sí mismo como una persona valiosa y digna de ser amada.

En algunos casos, sin embargo, el niño/a aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Estas tendencias reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera mas adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que establecen.

Sin embargo, aunque el papel de los padres y otras figuras de apego tiene una importancia fundamental en las primeras etapas de vida, va disminuyendo a medida que crece la de otros agentes. Durante la educación primaria y sobre todo en secundaria el profesorado y compañeros/as desempeñan un papel de esencial relevancia, creciendo la influencia de los amigos y otras personas con las que se establecen relaciones en un contexto comunitario cada vez más amplio.

Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los adolescentes, es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuales puedan aprender a confiar en sí mismos y en los demás; a predecir, interpretar y expresar sus emociones, y a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación con el comportamiento de los demás.

3.1.4.2.- Las relaciones con los iguales.

Aunque durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que los jóvenes se van desvinculando de sus padres, las relaciones con sus compañeros ganan en importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto socializador más influyente. Si preguntamos a los adolescentes cuáles son los aspectos más importantes de su vida, las respuestas serán la familia, los amigos y la salud (González *et al.*, 2006). Por tanto se puede comprobar que la amistad ocupa un lugar importante en la vida de los adolescentes.

Como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que los adolescentes dedican a hablar de sí mismos, se irán comprendiendo mejor unos a otros, lo que va a repercutir en que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad, apoyándose y ayudándose unos a otros y mostrando un mayor comportamiento prosocial. Tener amigos es un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico, probablemente, porque los adolescentes con menos habilidades sociales y con más problemas psicológicos sufrirán más rechazo y tendrán más dificultades para establecer amistades.

Por otra parte, y a pesar de la intensidad general de las relaciones con los iguales, será frecuente que al inicio de la adolescencia experimenten ciertos sentimientos de soledad, al encontrarse en una situación de transición entre la vinculación afectiva con los padres propia de la infancia y el establecimiento de las intensas amistades juveniles.

Muchos adolescentes pasarán por un periodo de duelo o tristeza, por el debilitamiento de las intensas relaciones emocionales infantiles, antes de sumergirse de lleno en las nuevas relaciones de amistad. Aunque la mayoría superarán sin problemas esa fase de transición, en algunos casos pueden aparecer dificultades, como ocurre con adolescentes que carecen de habilidades sociales y se muestran torpes en su relación con el grupo de iguales. También pueden tener dificultades aquellos que residen en zonas apartadas o aisladas, o los que se ven obligados a cambiar de escuela, instituto, lugar de residencia y romper con su grupo de amigos.

Brown y Larson (citado en Sánchez-Quejía y Delgado, 2014) llegan a las siguientes conclusiones con respecto a la relación de los adolescentes con el grupo de iguales:

1. Las relaciones entre iguales se vuelven más importantes en la adolescencia. En este sentido, Buhrmester, (1996), destaca que los propios adolescentes planean el tiempo que van a pasar juntos y sus relaciones pasan de estar basadas en cuestiones superficiales como la coincidencia en la clase o en actividades extraescolares, a basarse en la autoexploración, en el apoyo emocional y en la autorrevelación. Para Buhrmester (1996), la autorrevelación es entendida como poder hablar con otra persona de las cosas que realmente preocupan a la

adolescente, aquellas que no puede contar a la mayoría de la gente, sus sentimientos, miedos, deseos y pensamientos más profundos.

2. Las relaciones entre iguales se vuelven más complejas. Aparecen nuevos tipos de relaciones: el gran grupo o pandilla, el amigo/a íntimo/a o la pareja. La reputación del individuo dentro del grupo tiene una importancia específica.
3. El grupo de amigos están caracterizados por la semejanza entre ellos.
4. Aquellos adolescentes con buenas habilidades sociales aparecen mejor ajustados que los que no las tienen, tanto en lo referente a la relaciones sociales, como en la adaptación académica y emocional.
5. La autopercepción de la relaciones entre iguales no es fiable. Los adolescentes sobrestiman los parecidos con los amigos, en especial si se involucran en actividades antisociales o consumo de drogas.
6. La afiliación con los iguales y la reputación es solo moderadamente estable, es decir, es fácil encontrar a adolescentes que a lo largo del año nombran a personas diferentes como mejor amigo. La afiliación se va haciendo más estable en la etapa de adolescencia final.
7. La influencia de los iguales es un proceso complejo recíproco y no unidireccional, es decir, los chicos y las chicas se influncian unos a otros en contra de algunas teorías cotidianas que mantienen que el grupo influencia aún chico en concreto.
8. Mantener buenas relaciones con los iguales es un indicador de ajuste que, además favorece bienestar social y emocional de los adolescentes. Multitud de estudios muestran que quienes mantienen mejores relaciones con sus compañeros también tienen mejor bienestar emocional y competencia relacional. Al tiempo que quienes no tienen amigos muestran sentimientos de soledad, incompetencia, ansiedad y baja autoestima (Berndt, 1996; Parker y Asher, 1987). (pp. 364-366)

No obstante, aunque existen muchos efectos positivos en la relación con los iguales, son muchos los investigadores que consideran esta relación como uno de los factores de riesgo más destacados por el surgimiento de conductas problemáticas y antisociales durante la adolescencia. El relativo distanciamiento de sus progenitores, el mayor tiempo que pasan con sus compañeros y el estar en plena fase de construcción de su identidad coloca a los adolescentes en una situación de mayor susceptibilidad, sobre todo en aquellos más necesitados del apoyo del grupo, bien porque sus relaciones familiares son poco satisfactorias, o bien porque tienen un bajo estatus en el grupo y son ignorados o rechazados.

En la medida que los adolescentes vayan construyendo su identidad y haciéndose más autónomos, se harán más capaces de resistir la presión del grupo.

3.1.4.3- La evolución del grupo.

Ya hemos comentado que el grupo de amigos va a constituir un contexto fundamental para el desarrollo de los adolescentes. No obstante, este grupo va a experimentar una evolución a lo largo de la adolescencia.

En una primera etapa, al comienzo de la adolescencia, la agrupación más frecuente es la pandilla formada por miembros del mismo sexo que normalmente es una continuación del grupo de amigos de los años escolares. Muestran un compañerismo muy acusado, forman un grupo bastante cerrado, poco permeable a otros sujetos y se ven e interactúan a diario.

En esta etapa, el grupo cumple la función de promover conductas socialmente aceptables y proporciona a sus componentes el apoyo y la seguridad necesarios para la siguiente etapa, comenzar las relaciones con el otro sexo.

Pero esta pandilla puede tener algunos inconvenientes, como promover un excesivo conformismo entre sus miembros, impedir que los sujetos se relacionen con otros chicos y chicas que puedan aportar puntos de vista diferentes, e incluso herir la autoestima de otros adolescentes cuando se rechaza su incorporación al grupo.

En una segunda fase, aún manteniéndose la separación entre grupos o pandillas de distinto sexo, comienza la interacción esporádica entre ellas, sin embargo, la relación entre sujetos de distintos sexos es algo torpe y ruda.

De esta forma, las relaciones entre distintos sexos se van haciendo cada vez más frecuentes hasta formar la pandilla mixta que aunque va a tener una menor cohesión entre sus miembros que las pandillas de la primera etapa, cumple la función de regular y estructurar las relaciones sociales, facilitando además el surgimiento de las primeras relaciones amorosas. También, al ser una agrupación más abierta, favorece la interacción con una mayor variedad de sujetos (de distintas edades, barrios), lo que aumenta la heterogeneidad de la pandilla y fomenta el desarrollo del autoconcepto y la identidad.

3.1.5- La intolerancia en la adolescencia.

Para comprender adecuadamente las condiciones que aumentan el riesgo de exclusión y de violencia en los adolescentes, conviene tener en cuenta, determinadas cualidades o problemas individuales, que conviene analizar desde una perspectiva evolutiva, en función de la cual puede explicarse las deficiencias que conducen a otras conductas de riesgo, como el absentismo o el abandono prematuro de la escuela.

Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, los problemas psicosociales graves que surgen en una determinada etapa de la vida pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas de la etapa en la que surgen o en etapas anteriores. Cuando es así, conviene detectar qué habilidades están mal desarrolladas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición.

En diversas investigaciones se ha observado que en algunos jóvenes aumenta el riesgo de discriminación y prejuicio hacia los grupos que se perciben como distintos al propio. Este incremento podría ser explicado en relación a las características cognitivas y afectivas de dicha edad.

A este respecto, las posturas totalitarias de la adolescencia pueden producirse como consecuencia de las dificultades que algunos jóvenes presentan a la hora de construir su identidad, lo cual, según Marcia (citado en Díaz-Aguado, 2006), puede producir los siguientes problemas:

1. La difusión de la identidad, ignorando quién es uno mismo o hacia dónde va.
2. La fijación prematura de identidad.
3. La identidad negativa, cuando resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional y no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se reacciona contra ella, negándola. (p. 116)

Por tanto, una buena parte de las conductas violentas que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su identidad negativa. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad puede producir graves problemas tanto para el propio individuo como para los demás. En este sentido, cabría considerar a los jóvenes que se identifican con ideologías explícitamente violentas o racistas, basadas en la negación de los derechos humanos y en el rechazo de los que se perciben diferentes o en situación de debilidad.

Conviene tener en cuenta, que cuando el individuo no ha aprendido a aceptar las dudas como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas y cuando ha desarrollado miedo o intolerancia hacia la incertidumbre, existe un alto riesgo de que la propia identidad no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones totalitarias.

M^a Díaz-Aguado (2006), recoge una de las investigaciones clásicas más importantes realizadas sobre el prejuicio en la adolescencia, la de Glock, realizada en 1975 en centros de educación secundaria a los que asistían distintos grupos étnicos. Esta investigadora comprobó:

1. El componente cognitivo del prejuicio adquiere en la adolescencia una gran importancia, y se caracteriza por la dificultad para reconocer los propios prejuicios y combatirlos. Lo que diferencia a los adolescentes con alto nivel de prejuicio de los que no lo tienen no es la percepción de diferencias entre

los diversos grupos étnicos sino la explicación que se da a dichas diferencias. El adolescente tolerante puede percibir características negativas en los otros grupos, pero las reconoce, y cree por tanto, que dichas características negativas pueden desaparecer si mejoran las condiciones que las originan.

2. El prejuicio genera prejuicio. Los adolescentes que comienzan a relacionarse con compañeros que tienen actitudes racistas suelen cambiar sus actitudes en la misma dirección.
3. La presencia de los compañeros pertenecientes a los grupos minoritarios hacia los que existen prejuicios contribuye a su disminución cuando se dan oportunidades para establecer relaciones de amistad, y produce el efecto contrario (aumenta el prejuicio), cuando no se dan dichas oportunidades. (p. 118-119)

3.1.6.- Contextos educativos durante la adolescencia.

Durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto educativo: el fin de la educación primaria y el inicio de la secundaria. Existe un amplio consenso entre los investigadores y profesionales en considerar que esa transición educativa suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación del adolescente con la escuela. La disminución del rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clase o el abandono de la escuela, son fenómenos que irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria.

El comienzo de este último tramo de la educación obligatoria va a tener lugar en un momento en que la mayoría de los adolescentes están experimentando los cambios físicos, psíquicos y sociales que suelen ir asociados a la pubertad. Por otra parte, la educación secundaria va a suponer una serie de cambios importantes en relación con el segmento educativo anterior; si estos cambios fuesen en sincronía con los cambios que se producen en el adolescente, y se dirigiesen a ajustar los centros de secundaria a las nuevas características de este periodo educativo, las consecuencias serían positivas para su adaptación escolar.

El problema es que, en algunas ocasiones, la adolescencia y los institutos de secundaria parecen seguir caminos divergentes y abocados al desencuentro, lo que va a producir una clara falta de ajuste.

En la enseñanza pública española, el inicio de la secundaria supone un cambio de centro del colegio al instituto, que va acompañado en muchos casos de una ruptura o dispersión del grupo de amigos. En un momento en que, como explicamos anteriormente, las relaciones con los amigos tienen una importancia fundamental para la estabilidad emocional del adolescente, esta desestructuración del entorno social puede repercutir negativamente en su adaptación a la nueva situación.

También se van a producir cambios importantes en el funcionamiento de las aulas junto con un mayor número de materias. En muchos casos, se observa un deterioro en las relaciones profesorado-alumnado, observándose relaciones más tensas, distantes y frías, llegándose en algunos casos a enfrentamientos. Este deterioro en las relaciones puede resultar muy perjudicial en un momento en el que se ha producido un cierto distanciamiento de los padres, y cuando chicos/as podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vista e ideas diferentes a aquellas que encuentran en el entorno familiar.

Otras modificaciones importantes que trae consigo la transición a la educación secundaria tienen que ver con el aumento de la competitividad. Es usual que se de un aumento en las exigencias para superar los cursos, que las evaluaciones se realicen tratando de ajustarse a estándares externos que tienen poco en cuenta las características individuales del alumnado.

La normativa vigente propone una atención y una enseñanza individualizada, sin embargo, los instrumentos de evaluación suelen generalizarse buscando una objetividad en las pruebas, olvidándose de las causas individuales y, sobre todo, emocionales que cada alumno/a trae. Esto supone que un porcentaje cada vez mayor de alumnado no supere las materias del nivel educativo en el que se encuentra escolarizado.

En algunos casos, incluso se realizan agrupaciones de alumnos/as por asignaturas. Así por ejemplo, en algunas “optativas” de Educación Secundaria Obligatoria, se puede constatar que el alumnado que tiene un buen expediente académico en cursos anteriores, estudia francés, mientras que los que no lo tienen estudian música.

Todos estos cambios van a incrementar la comparación social entre los estudiantes, lo que repercutirá negativamente sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia de unos adolescentes que se hallan especialmente centrados en ellos mismos y en su posición en el grupo.

No resulta sorprendente que las calificaciones obtenidas experimenten un claro descenso que no se ve acompañado por una caída similar en las puntuaciones de los test de inteligencia cognitiva y, si tenemos en cuenta que las calificaciones pueden representar la mejor predicción de la motivación y el sentimiento de eficacia del alumnado, el panorama no resulta demasiado alentador.

Por tanto, parece que los cambios contextuales que la transición a la educación secundaria traen consigo son tanto menos convenientes, cuanto menos se ajustan a las necesidades que los adolescentes tienen en este momento evolutivo lo que, en parte justificaría el descenso de la motivación y el aumento en las cifras del fracaso escolar que se dan en este tramo educativo.

Para muchos adolescentes la transición a la educación secundaria supondrá un auténtico punto de inflexión, ya que verán alteradas sus trayectorias en el sistema educativo por las bajas calificaciones y la falta de motivación hacia la escuela. Esto puede llevarles al fracaso escolar, o abandono, llegando a formar parte de grupos marginales, en donde la propia inestabilidad emocional genere víctimas o acosadores que provocan una mala convivencia y comportamientos poco saludables entre los grupos de iguales.

Por ello, desde nuestra perspectiva, cada vez se hace más necesario que los institutos de secundaria desarrollen programas de competencia emocional que tengan cabida tanto fuera como dentro del horario lectivo, para poder trabajar con todo el alumnado, pero sobre todo con aquellos que presenten mayores dificultades en la inserción de la nueva etapa educativa que les toca vivir para que puedan atravesarla de forma saludable y enriquecedora.

En este sentido, consideramos que la Intervención con Musicoterapia GIM, puede ser un buena aliada para trabajar la competencia emocional en esta etapa.

3.2.- Emoción e Inteligencia

Emoción e Inteligencia son dos conceptos que tradicionalmente han estado separados en el contexto educativo. En la parte de la inteligencia se ha colocado el saber, la razón, y por extensión la técnica o la profesión que como consecuencia ha tenido una connotación positiva, fundamentándose en el núcleo esencial en la educación. Mientras que en la parte de la emoción está la pasión con todas sus connotaciones, también negativas (miedo, ansiedad, angustia, ira, violencia, tristeza, sufrimiento), que hay que superar. Así, del control de las emociones se ha pasado a la represión y la reducción de lo emocional, al ámbito particular.

En esta tesis, a partir de la intervención con Musicoterapia GIM en Secundaria, pretendemos reivindicar las emociones en la educación y la necesidad de una educación sobre las emociones. A tal efecto, comenzaremos describiendo los diferentes enfoques en el estudio de las emociones para fundamentar el concepto de emoción, cómo se produce y cómo se han clasificado. Explicaremos el papel de la emoción en GIM y la relación entre esta y la Inteligencia Emocional.

3.2.1.- Enfoques en el estudio de las emociones.

Las investigaciones sobre las emociones han permitido un conocimiento profundo de su naturaleza. En el análisis de las emociones se pueden identificar diversas tradiciones. Por una parte están las tradiciones pre-científicas entre las cuales están la filosófica y que en referencia a nuestro objeto de estudio hemos abordado en el Capítulo 2, destacando la importancia de la música en la educación emocional a lo largo de la historia⁸.

⁸ Ver Capítulo 2.- Musicoterapia y Educación. *Apartado 2.1.2.- La Música como eje educativo a lo largo de la Historia* (p.47)

Según Bisquerra (2009) por lo que respecta al estudio propiamente científico de las emociones “se pueden identificar cinco grandes corrientes: biológica, conductual, psicoanalítica, cognitiva y social” (p. 27).

La tradición biológica se inició con Darwin (1872), quien consideró que las emociones han desempeñado un papel esencial en la adaptación del organismo al entorno, por ello, el funcionalismo emocional es uno de los aspectos relevantes de este enfoque. Según su postura, la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición.

Aspectos de interés de esta teoría biologista son la expresión facial y la universalidad de las emociones que han influido en algunos de los enfoques y autores posteriores y que pueden resumirse como sigue:

1. Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
2. Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.
3. Tienen formas de expresión y características motoras.
4. Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.
5. Hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuales son. (Palmero *et al.*, 2002, p. 249)

El enfoque psicofisiológico, se encuentra dentro de la tradición biologista, y desarrolla dos posturas bien diferenciadas: *la periférica y la centralista*.

El enfoque *periférico* viene representado por la teoría de Lange y James (1885), que resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas, del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y motor, en la percepción de la experiencia emocional.

El enfoque *centralista* está representado por la teoría de Cannon-Bard (1927), que pone el énfasis en la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) más que en el sistema periférico.

Como consecuencia, la investigación científica de tradición biológica ha generado dos grandes bloques de teorías sobre las emociones (periféricas y centrales) entre las cuales se ha desarrollado una fuerte polémica, en gran medida iniciada con el enfrentamiento entre los modelos de Lange y James (1922) y Cannon- Bard (1927). Así, Las teorías periféricas subrayan los procesos fisiológicos, por eso se llaman psicofisiológicas, mientras que las teorías centrales destacan los procesos mentales de sistema nervioso central, por eso también se denominan teorías neurológicas.

En los modelos conductuales con respecto al estudio de la emoción, el interés principal se centra en el comportamiento observable, en la respuesta al estímulo y no en los procesos internos no accesibles a la observación.

Según Skinner (1953) una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera poniendo de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse. En este sentido, la teoría del aprendizaje social de Bandura (2001), propone que se puede aprender la conducta emocional observando las reacciones emocionales de otras personas, en donde los observadores se ven fácilmente afectados por el comportamiento emocional de los otros.

Desde la teoría psicoanalítica, Freud (1920), no propuso una teoría explícita de las emociones, pero se ocupó de ellas por la influencia que tienen en las perturbaciones psíquicas de las personas. Por ello, desde esta perspectiva podemos decir que el psicoanálisis, más que una teoría de la emoción, es una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación. Para comprender las emociones, Freud, desarrollo el constructo del inconsciente en donde la mente relega las emociones traumáticas.

Sin embargo, para Jung (1992), el inconsciente también era una fuente positiva que podía generar grandes beneficios. Desde la óptica de este último, el inconsciente a menudo se muestra como una fuente inacabable de creatividad que puede ser transmitida a la conciencia en forma de fuerzas de renovación para transformar las emociones, siendo uno de los fundamentos teóricos en los que se basa el Modelo de Musicoterapia GIM⁹.

⁹ Ver apartado: 3.3.2.- *El papel de la emoción en Musicoterapia GIM* (p.173)

Por otra parte, los planteamientos cognitivos a la emoción residen en el papel que se atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva del estímulo realizada de manera instantánea.

Las teorías cognitivas de la emoción de Arnold (1960), Mandler (1988), Lazarus (1991) y Frijda (1993a), entre otros, postulan una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre el estímulo y la respuesta emocional. De esta manera explican que una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes.

Finalmente, desde el constructivismo social se extiende el estudio de las emociones a factores sociales y culturales, poniendo un énfasis particular a las características propias de los grupos, en donde las emociones son construcciones sociales que se experimentan dentro de un espacio interpersonal. Estos estudios utilizan una metodología más bien etnográfica, naturista de carácter cualitativo, ideográfica, con investigaciones de campo, con grupos en su medio natural, etc. Un fundamento para este enfoque, según Solomon (1995), es que las emociones son distintas según las culturas y por tanto no hay emociones universales.

3.2.2.- La valoración de la emoción.

Desde los diferentes enfoques teóricos expuestos anteriormente, la valoración de la emoción tiene distintas perspectivas. Pero podemos establecer un nexo en común entre todas ellas al considerar que las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno y un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas.

Según Bisquerra (2009), “una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente y el acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario.” (p. 16).

Así, si consideramos el acontecimiento como un estímulo, en una sesión de Musicoterapia GIM, la música es el estímulo o el acontecimiento que impulsa la imaginación en un estado no ordinario de conciencia¹⁰ y de esta manera la mente nos lleva a diferentes escenarios donde se experimentan emociones.

Por otra parte, según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), aceptada por la mayoría de estudiosos de la emoción, existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros oídos. Esta valoración puede ser consciente o inconsciente. De hecho es una valoración automática o primaria, tal como indica su nombre. En esta valoración está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como positivo o negativo. Esto pone en evidencia cómo la emoción no depende del acontecimiento en sí, sino de la forma que tenemos de valorarlo.

El proceso de valoración *appraisal* es un constructo esencial de la teoría de Lazarus (1991). Incluye un conjunto de toma de decisiones en función de la percepción que se tiene, en un momento dado, de los efectos que pueden tener las informaciones recibidas en el bienestar personal.

Lazarus (1991) argumenta que, una vez que se ha producido la valoración automática se produce de inmediato una valoración cognitiva o secundaria, en la que nos preguntamos: “¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y estoy en mejores condiciones de manejar la situación” (citado en Bisquerra, 2009, p. 54).

Para Greenberg (1993), las emociones emergen a la conciencia cuando se atiende a la sensación sentida corporalmente y esta se simboliza en el darse cuenta. El material que ha sido simbolizado conscientemente según diferentes grados se reflexiona, entonces, para crear un nuevo significado y ayuda a la hora de la resolución del problema y de la toma de decisiones.

¹⁰ Ver Capítulo 4. Musicoterapia GIM. *Apartado 4.8.- La Música en GIM* (p.236)

La implicación psicopedagógica, según Bisquerra (2009) que se deriva de la teoría de la valoración es que se puede aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se relativice el impacto negativo que puede ocasionar. Es decir, a través de la educación emocional se puede transformar el estilo valorativo.

3.2.3.- La emoción y sus componentes.

Las emociones son el resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información (Barnard y Teasdale, 1991; Greenberg y otros 1993; Greenberg y Pascual- Leone, 2001; Watson y Greenberg, 1998). Según Bisquerra (2009), el mecanismo de valoración activa la respuesta emocional y en esta se pueden identificar tres componentes: *neurofisiológico*, *comportamental* y *cognitivo*.

El componente *neurofisiológico* consiste en las respuestas del organismo que se inician en el Sistema Nervioso Central. El componente *comportamental* coincide con la expresión emocional, es decir, la observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando.

Por último, el componente *cognitivo*, es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla. El componente cognitivo coincide con lo que denominamos sentimiento.

Tabla 3.3.

Componentes de la emoción. (Bisquerra, 2009)

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo
Respuestas involuntarias: taquicardia sudoración sequedad en la boca neurotransmisores secreciones hormonales respiración presión sanguínea	Expresiones faciales: (donde se combinan 23 músculos: tono de voz volumen ritmo movimientos del cuerpo etc.	Vivencia subjetiva que coincide con lo que se denomina sentimiento. Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje. Sólo se puede conocer a través del del autoinforme

En palabras de Bisquerra (2009):

Sobre cada uno de los componentes de la emoción se puede intervenir desde la educación emocional. La intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, etc. La educación del componente comportamental puede incluir habilidades sociales, entrenamiento emocional, etc. La educación de la componente cognitiva incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación etc. (p. 19)

Conviene distinguir por tanto, entre *procesamiento emocional*, *experiencia emocional* y *expresión emocional*.

El procesamiento emocional, es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática y que coincide con la componente psicofisiológica.

El efecto de la *experiencia emocional*, de la cual sí se es consciente coincide con la componente cognitiva y es la toma de conciencia de la reacción fisiológica y cognitiva que acontece a una emoción.

La *expresión emocional* es la manifestación externa de la emoción, la cual se produce a través de la comunicación verbal, como la expresión de la cara. Coincide con la componente comportamental.

Desde la intervención con Musicoterapia GIM, podemos observar la respuesta del sujeto en base a estos tres componentes de la emoción y a su correspondiente procesamiento gracias a la aplicación que el propio método de Musicoterapia GIM conlleva.

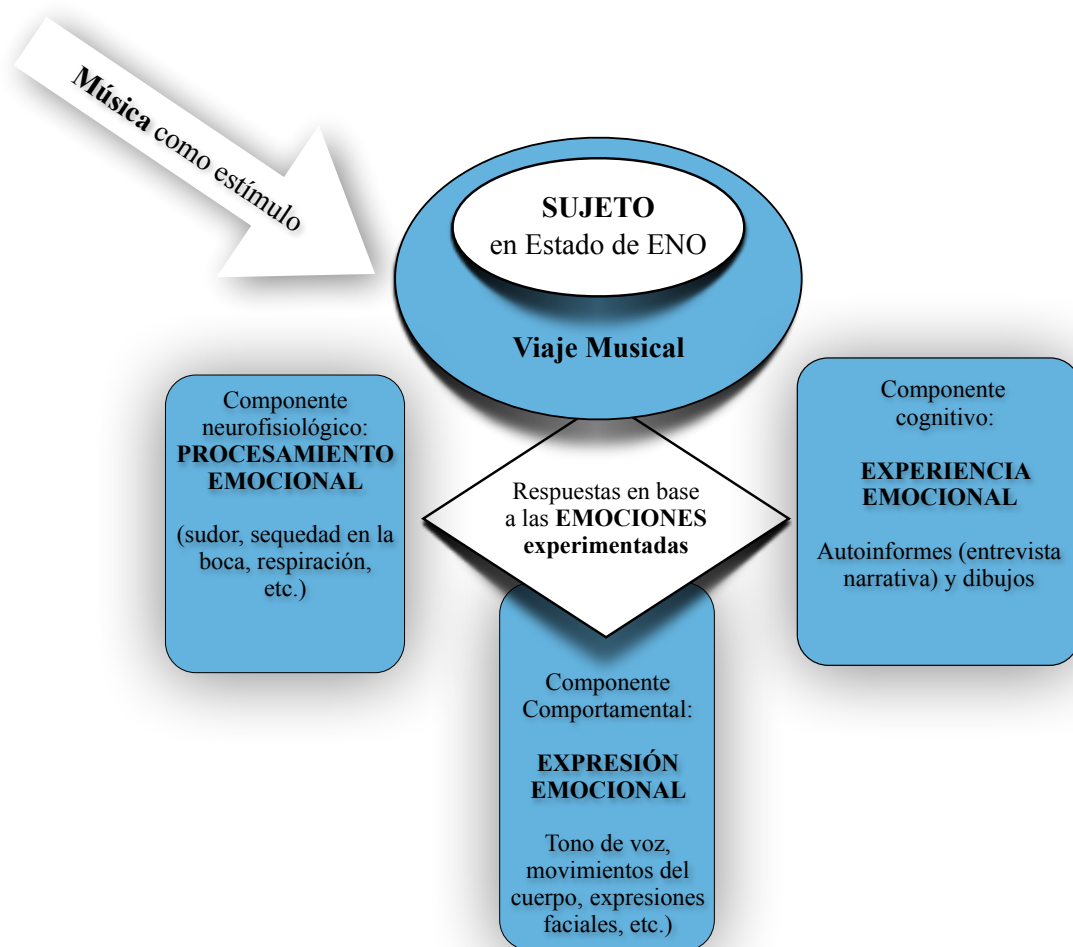


Figura 3.1. Procedimiento de observación de las respuestas emocionales en el viaje musical de una sesión de GIM.

Según Greenberg (1999), la evolución como seres humanos nos ha proporcionado dos sistemas básicos de información: uno basado en las emociones, de tipo vivencial y otro basado en lo racional, de tipo conceptual. La integración de estos dos sistemas, es lo que en el análisis final acabará produciendo la conducta adaptativa. Lo resume de la siguiente manera:



Figura 3.2. El proceso de la emoción (Greenberg, 1993)

A medida que experimentamos nuestros sentimientos, con frecuencia también podemos reflexionar sobre ellos conscientemente. Las personas organizan constantemente su experiencia de modos que son particulares, integrando su aprendizaje cultural con su sensación emocional como seres humanos para llegar a crear un significado nuevo.

Resulta crucial reconocer que los dos distintos niveles de producción del significado guían el funcionamiento humano: El conceptual consciente y el vivencial tácito.

Desde nuestra perspectiva, el poder “darse cuenta” implica atender a las emociones para poder tomar una acción y de este modo las emociones motivan y guían las acciones y restablecen los problemas para que los resuelva la razón.

3.2.4.- Clasificación de las emociones.

Para conocer mejor las emociones interesa conocer cómo se pueden agrupar y organizar, dado el amplio número de emociones que se conocen.

Existen diferentes clasificaciones de las emociones en base al cuerpo teórico de investigación en el que son estudiadas. Por tanto a la hora de proponer clasificaciones cada teórico presenta la suya.

Es lógico que entre las diferentes investigaciones aparezcan muchas coincidencias en cuanto a su clasificación, pero hasta la fecha ninguna clasificación ha sido aceptada de forma general.

En las tablas que presentamos a continuación aparecen algunas clasificaciones propuestas por los autores más representativos, Tabla 3.4. (Bisquerra, 2009, pp. 89-90) y el listado de emociones más frecuentes en la clasificación de emociones, Tabla 3.5 (Bisquerra, 2009, pág. 91).

Tabla 3.4. *Clasificación de las emociones según diversos autores. (Bisquerra, 2009)*

AUTOR	AÑO	CRITERIO CLASIFICATORIO	EMOCIONES
Descartes	1647	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio y deseo.
McDougall	1926	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento y ternura.
Mowrer	1960	Innatos	Dolor y Placer.
Plutchik	1962 1980	Adaptación biológica.	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación y asco.
Tomkins	1962 1984	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio y vergüenza.
Arnold	1969	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza y valor.
Arieti	1970	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión y deseo.
Izard	1972 1991	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, (culpa), desprecio y asco,
Ekman	1973 1980	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa y asco.
Osgood	1975	Significado afectivo.	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa y asco.
Emde	1980	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa y asco.
Scott	1980	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad y amor.
Panksepp	1982	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativas y esperanza.
Epstein	1984	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza y amor.
Trevarthen	1984	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad y tristeza.
Weiner	1986	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa y tristeza.
Oakley y Johnson- Laird	1987	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia y tristeza.
Lazarus	1991	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad /alegría, orgullo, amor /afecto, alivio, Esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird	1992	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza y asco.
Goleman	1995	Emociones primarias y sus “familiares”	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.
Fernández-Abascal	1997	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor y asco.
Turner	2002	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad satisfacción- felicidad, decepción-tristeza
TenHouten	2007	Psicología social	Aceptación asco amor, tristeza, ira, miedo, anticipación y sorpresa.

Tabla 3.5

Listado de emociones más frecuentes en la clasificación de emociones (Bisquerra, 2009)

Ordenación Alfabética	nº	Ordenación por frecuencia	nº
aceptación	2	ira	23
alivio	1	miedo	20
alegría	9	tristeza	15
amor	8	asco	14
ansiedad	6	sorpresa	10
anticipación	3	alegría	9
asco	14	amor	8
asombro	1	felicidad	8
compasión	1	ansiedad	6
culpa	2	vergüenza	5
decepción	1	interés	4
desaliento	1	anticipación	3
deseo	2	esperanza	3
desesperación	2	placer	3
desprecio	2	aceptación	2
dolor	1	culpa	2
envidia	1	deseo	2
esperanza	3	desesperación	2
euforia	1	desprecio	2
felicidad	8	alivio	1
hostilidad	1	asombro	1
humor	1	compasión	1
interés	4	decepción	1
ira	23	desaliento	1
miedo	20	dolor	1
placer	3	envidia	1
soledad	1	euforia	1
sometimiento	1	hostilidad	1
sorpresa	10	humor	1
tensión	1	soledad	1
ternura	1	sometimiento	1
timidez	1	tensión	1
tristeza	15	ternura	1
valor	1	timidez	1
vergüenza	5	valor	1

Debido a que nuestra Intervención con Musicoterapia GIM va dirigida a un grupo de adolescentes de Secundaria, nos parece interesante la clasificación de las emociones de Bisquerra (2009), ya que presenta una propuesta psicopedagógica pensada para ser utilizada en programas de educación emocional y además ha sido elaborada analizando sistemáticamente las 23 clasificaciones de emociones propuestas por otros autores.

Tabla 3.6

Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009)

	EMOCIONES NEGATIVAS
	PRIMARIAS
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	Enfado, rabia, furia, cólera, rencor, odio, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Melancolía, pena, nostalgia, aflicción, depresión, frustración, decepción, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Repugnancia, aversión, rechazo, desprecio
Ansiedad	Nerviosismo, angustia, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, desesperación
	SOCIALES
Vergüenza	Timidez, sonrojo, inhibición, culpabilidad, bochorno, pudor, recato, rubor, vergüenza, vergüenza ajena
	EMOCIONES POSITIVAS
Alegría	Euforia, placer, deleite, entusiasmo, excitación, contento, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, cariño, ternura, amabilidad, empatía, interés, cordialidad, afecto, confianza, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	Dicha, bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, serenidad
	EMOCIONES AMBIGUAS
Sorpresa	Puede ser positiva o negativa. Sobresalto, asombro, susto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. En el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
EMOCIONES ESTÉTICAS	Producidas por las manifestaciones artísticas (danza, pintura, música...)

Desde nuestra perspectiva, no compartimos la designación de emociones en “negativas” y “positivas” pues consideramos que esto en algunas ocasiones supone un juicio a la emoción en función de “emoción buena” o “emoción mala”. Sin embargo utilizaremos estos términos entendiendo que todas las emociones cumplen su función y son necesarias para nuestra vida, por tanto, el reconocer y aceptar todas sin ningún tipo de valoración en estos términos es uno de los principios de la educación emocional.

Permitirse vivenciar y experimentar la emoción, es a su vez uno de los objetivos de la intervención con Musicoterapia GIM con adolescentes. En nuestra investigación nos hemos focalizado en aquellas emociones que se observan en cada uno de los participantes, durante las sesiones de Musicoterapia GIM.

3.2.5- La Inteligencia Emocional.

El llamado cociente intelectual referido a las capacidades cognoscitivas de la persona, tradicionalmente ha sido considerado como determinante para el éxito en la vida ya que podría marcar el futuro académico y profesional. Sin embargo, hace un tiempo se comenzó a hablar de otras capacidades determinantes para triunfar en la vida, y que no se referían a aquellas que eran medidas por los test de inteligencia.

La *teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1983), supone un antecedente cercano a la inteligencia emocional. Por tanto, su teoría se plantea como una propuesta alternativa al enfoque tradicional de la inteligencia.

En palabras del propio autor:

Hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena. Al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos. (Gardner, 1999, p. 202)

Por tanto, Gardner (1995) reformula la definición de inteligencia presentándola como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 45). Ajustándose a estos criterios, Gardner identificó (1983) un total de siete inteligencias diferentes:

Tabla 3.7.

Características de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983)

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (1983)	CARACTERÍSTICAS
Inteligencia lingüística	Capacidad de utilizar las palabras de manera efectiva, ya sea oralmente o por escrito.
Inteligencia musical	Capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono, a la melodía y al timbre.
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad para utilizar los números con eficacia y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, a afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas.
Inteligencia espacial	Capacidad para percibir el mundo visual-espacial de forma precisa. Implica la sensibilidad al color, la forma, las líneas, el espacio y las relaciones entre estos elementos.
Inteligencia cenestésico-corporal	Asociada al movimiento corporal y el de los reflejos.
Inteligencia intrapersonal	Referida al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como auto-confianza y auto-motivación.
Inteligencia interpersonal	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de los demás. Referida a la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

Así, Gardner (1999), abogó por ampliar el concepto y al mismo tiempo renovar los modos de evaluarla: “La inteligencia, como constructo a definir y como capacidad a medir, ha dejado de ser propiedad de un grupo concreto de especialistas que la contemplan desde una limitada perspectiva psicométrica”. (p. 34)

En este sentido Sánchez (2009) explicó que existen cinco habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia emocional de Gardner (1983), con respecto a la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y que determinan aspectos fundamentales a tener cuenta en la evaluación de la competencia emocional dentro del ámbito educativo.

Son las siguientes:

- a) *Inteligencia intrapersonal*. Hace referencia a las características internas de autoconocimiento. A este grupo pertenecen tres habilidades:
 - Autoconciencia: capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo.
 - Control emocional: regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización.
 - Capacidad de motivarse y motivar a los demás.

- b) *Inteligencia interpersonal*. Relacionada con las características externas, de relación con los demás. Consta de dos habilidades:
 - Empatía: entender qué están sintiendo otras personas, ver el punto de vista emocional del otro en determinadas situaciones.
 - Habilidades sociales: habilidades de liderazgo y popularidad usadas para persuadir, dirigir, negociar, resolver conflictos, etc. (Sánchez, 2009, p. 382)

En nuestras escuelas e institutos observamos que no todo el alumnado manifiesta el mismo dominio en cada una de las competencias anteriores. Pero hay que tener en cuenta que el cerebro es muy plástico y está en continuo proceso de aprendizaje, por lo que la falta de algunas de las habilidades emocionales puede mejorarse a través del trabajo adecuado. La intervención con Musicoterapia GIM puede aportar beneficios en este sentido.

La diferencia más importante entre el Cociente Intelectual (CI) y el Cociente Emocional (CE) es que el CE no posee una carga genética tan marcada, lo cual permite que tanto padres como educadores puedan contribuir a su desarrollo, para determinar las oportunidades de éxito de los estudiantes.

El propósito último con el que son planteadas estas ideas es su puesta en práctica en el ámbito escolar. La teoría aspira a concretarse en programas educativos mediante los que sea posible detectar y optimizar las potenciales capacidades del alumnado.

Podemos decir que los planteamientos de Gardner (1983) anticipan ya ciertos aspectos de las capacidades intelectuales que resultarían determinantes para fundamentar teórica y conceptualmente la noción de *Inteligencia Emocional*.

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros psicólogos en utilizar el término *Inteligencia Emocional* para explicar cualidades emocionales tales como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de los impulsos, la capacidad de resolver problemas, la simpatía, el respeto, la capacidad de adaptación o la perseverancia (Shapiro, 1997).

Su definición acaparó la atención de los investigadores desde que acuñaron el término de Inteligencia Emocional (IE) como:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y para promover crecimiento emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1990, p. 10).

Por tanto, para estos autores la IE consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Como expone Bisquerra (2009), en aportaciones posteriores Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la IE como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1. *Percepción emocional*: las emociones son percibidas y expresadas.
2. *Integración emocional*: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción-cognición).
3. *Comprensión emocional*: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.
4. *Regulación emocional*: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. (p. 128-129)

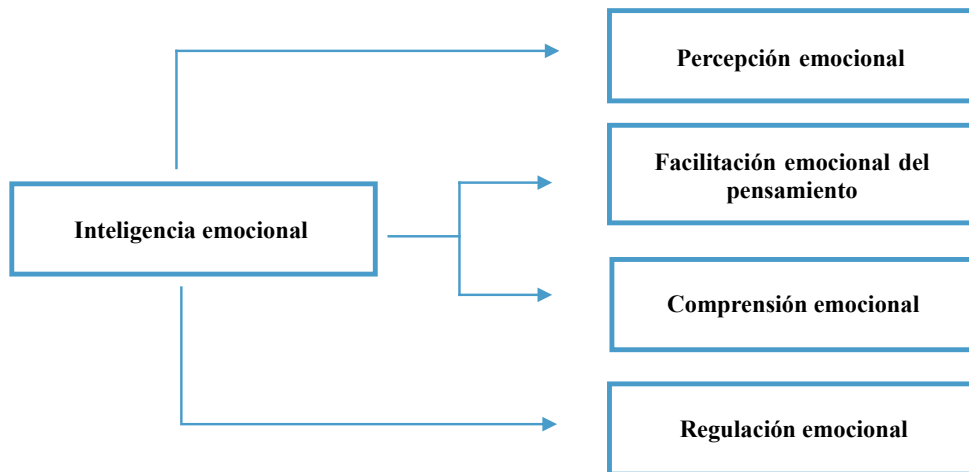


Figura 3.3. Inteligencia emocional según Salovey y Mayer (Bisquerra, 2009)

Goleman (1996) considera que estas habilidades son esenciales para triunfar en nuestro siglo. El cociente emocional no se opone al cociente intelectual sino que ambos aspectos interactúan de forma activa. En sus propias palabras: “Todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción” (p. 77).

A partir de mediados de los años 90 se incrementa el interés por la inteligencia emocional y Goleman (1995) publica una obra con este mismo nombre. Este autor, recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), considera que la inteligencia emocional consiste en lo siguiente:

1. *Conocer las propias emociones:* El principio de Sócrates «conócete a ti mismo» nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
2. *Manejar las emociones:* La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.
3. *Motivarse a sí mismo:* Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos.
4. *Reconocer las emociones de los demás:* El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio.
5. *Establecer relaciones:* El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás. (Goleman, 1995, pp. 43-44)

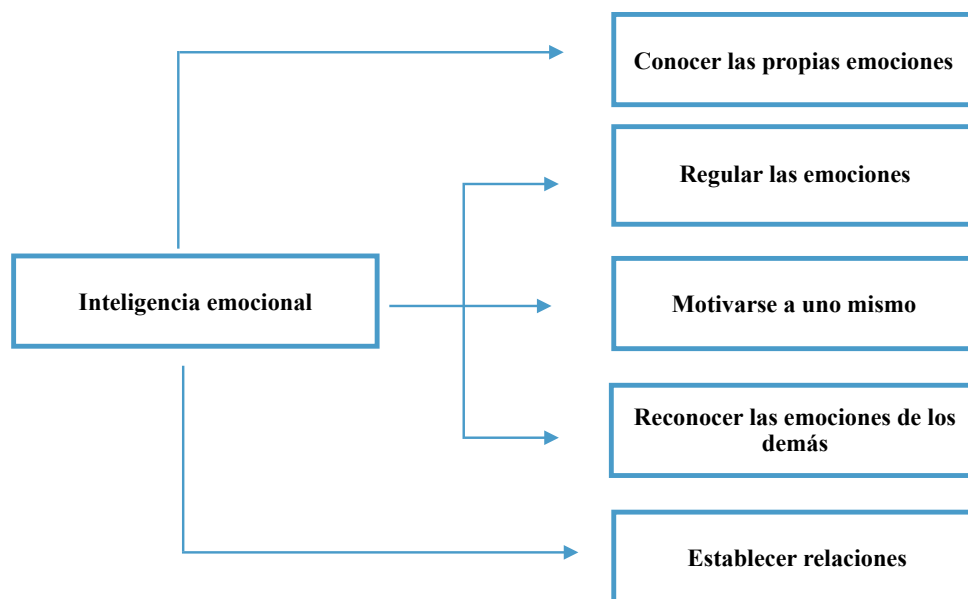


Figura 3.4. Inteligencia Emocional según Goleman (Bisquerra, 2009)

Otros autores se han manifestado con respecto a este constructo, la inteligencia emocional, observándose divergencias entre el concepto que se tiene de ello.

El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Schutte *et al.* (1998), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000), etc., pone de manifiesto las discrepancias.

Sin embargo, todas estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel y Damasio, 2000).

En opinión de Bisquerra (2009), independientemente de los avances que se puedan producir en el campo teórico, las aplicaciones que de ello se derivan van en la dirección de la existencia de unas competencias emocionales que “son importantes para la vida y que pueden ser aprendidas, con múltiples aplicaciones en la educación, la salud y las organizaciones” (p. 137).

Por tanto, en las dos últimas décadas han sido muchos los psicólogos, junto a Gardner, que concluyen que la teoría del Cociente Intelectual (CI) se ocupa sólo de habilidades

lingüísticas y matemáticas, y que este sea elevado permite una mejor predisposición hacia el rendimiento académico, pero existen otros factores para que sea satisfactorio como es la inteligencia emocional. De ahí que muchos estudiantes con un CI elevado sean víctimas de fracaso escolar.

Según la revisión efectuada por Fernández- Berrocal y Ruiz (2008), con respecto a las investigaciones realizadas por distintos autores en base al estudio de la inteligencia emocional y su relación dentro y fuera del contexto escolar, distinguen cuatro áreas fundamentales que influyen en la mejora de los estudiantes: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico, y las conductas disruptivas¹¹.

3.3.- La emoción y la música

Los primeros psicólogos experimentales que estudiaron la música y la emoción, junto con algunos filósofos interesados en la estética y la experiencia musical, recuperaron la discusión sobre la relación entre música y emoción para contestar a la pregunta de: si la música puede expresar emoción y cómo lo hace.

El primer libro de la modernidad que abordó la relación de la música y la emoción fue *La Música como Metáfora*, de Ferguson (1960). Las cuestiones planteadas en su obra han sido elementos estándar en la discusión de música-emoción y música-significado, para la comprensión de la misma durante más de 50 años.

En palabras de Pratt (1938):

El compositor que se esfuerza por dar expresión musical a su estado de ánimo o emoción logra descubrir y moldear presumiblemente en la mayoría de los casos, inconscientemente, un diseño tonal que se asemeja mucho al patrón interno de su propio estado afectivo. La música suena entonces como se siente una emoción.
(citado en Ferguson, 1960, p. 27)

¹¹ Ver Capítulo 1.- La investigación en Competencia Emocional y Musicoterapia. *Apartado 1.1.- Investigación en Competencia Emocional en el ámbito educativo* (p.7)

Ferguson (1960) investigó, por tanto, cómo la música puede ser considerada una expresión portadora de emoción y significado. Así, definió la música como “un medio de comunicación en la percepción de una realidad completa de la experiencia, una conciencia en la que cada una de nuestras facultades de percepción sensorial, intelectual y emocional está enfocada hacia un mismo punto” (p.16).

Este autor experimentó con la música en relación a dos elementos fundamentales de expresión musical: el tono y el movimiento ideal. En sus conclusiones, estos factores podían servir para representar, respectivamente, dos factores elementales de la experiencia emocional: la tensión nerviosa y el impulso motor.

Desde la última década del S.XX con la apertura de la ciencia musical y la estética hacia otras disciplinas, especialmente la psicología cognitiva, se creó la *Sociedad Europea de Ciencias Cognitivas de la Música* (ESCOM) como un foro interdisciplinario que incluye la psicología de la música, la musicología y la Musicoterapia. Así, la revista *ESCOM Musicae Scientiae* es una de las fuentes más importantes de conocimiento sobre el significado musical.

Otra obra importante que resume y discute el estudio de la música y la emoción a lo largo del siglo XX es el escrito por Juslin y Sloboda (2001). Su libro incluye perspectivas de la filosofía, la musicología, la psicología cognitiva y la Musicoterapia.

Desde la perspectiva de la Musicoterapia, Pavlicevic (1997) presentó una visión general del debate sobre la música y el significado, incluyendo la presentación de su propio concepto de "forma dinámica". En su explicación, esta forma dinámica que produce la música la define como:

La traducción en la actividad de los impulsos despertados en el cuerpo por lo que puede ser sucintamente designado como experiencia (...). La "forma" que el movimiento y la tensión pueden retratar será naturalmente una cosa de cuyo movimiento y tensión son ellos mismos característicos. Tal cosa es el sistema nervioso humano bajo el estrés de la emoción. (p. 185)

En este sentido, los musicoterapeutas se adhieren a la noción de que la música, ya sea como símbolos sonoros en las improvisaciones clínicas o como imágenes evocadas en la Musicoterapia receptiva, es una expresión del mundo interior del cliente incluyendo sus recursos y aspectos patológicos.

No obstante, los enfoques para el análisis y la comprensión de la música siguieron tres caminos separados de desarrollo en el siglo XX:

- 1.- Los métodos fenomenológicos se utilizan para describir el sonido en el tiempo.
 - 2.- Los métodos convencionales proporcionan explicaciones de la forma musical.
 - 3.- Los métodos hermenéuticos apoyan la interpretación de la referencia musical.
- (Ferrara 1991, p.8).

Ferrara (1991) basó su filosofía de la música y el correspondiente método práctico y ecléctico de análisis musical sobre la noción de que, las tres tradiciones mencionadas se refieren a tres aspectos o niveles de experiencia musical igualmente importantes: los niveles de sonido, sintaxis y semántica. Él, rechazó la idea de un "método correcto para descubrir el significado musical" (p. 18) y sugiere que las palabras "en un sentido metafórico, permiten proyectar su comprensión en el despliegue del mensaje referencial de una obra musical". (p. 16).

3.3.1.-El significado emocional de la música.

Uno de los primeros intentos serios para construir un puente entre las tradiciones analíticas y explorar el significado referencial en la música fue realizado por la filósofa Susanne K. Langer (1942), quien acuñó el concepto de "transformación simbólica de la experiencia". Para Langer, la música tiene un significado racional incluso si este no puede expresarse plenamente en el marco del lenguaje ordinario. La música es un sistema de símbolos no discursivo, en el que el significado no está representado sino presentado.

Los símbolos utilizados en la música son funcionales y análogos a los conceptos de las cosas mismas. "La música captura la forma o el concepto de vida y los sentimientos humanos. La forma musical se asemeja a la lógica de la dinámica de la experiencia humana o lo que Langer denomina «forma viva»" (Ferrara 1991, p.14).

Otro filósofo, Kivy (1990), desarrolló la distinción importante entre la música como expresiva de una emoción y la música como expresión de una emoción. Para ese autor, la música no es un ser sensible y por lo tanto no puede expresar una emoción, sin embargo, siendo expresiva de una emoción la música proporciona la emoción en una forma más abstracta. En sus propias palabras: "la música es expresiva en virtud de su semejanza con expresiones y comportamientos humanos expresivos" (citado en Ferrara, 1991, p. 20).

Kivy explica la expresividad de la música por "la congruencia del contorno musical con la estructura de las características y el comportamiento expresivos" (Ferrara, p.21).

Según Bonde (2005) esta misma idea fue acuñada como "percepción fisionómica", por el psicólogo Werner (1948), que la conectó con la capacidad innata de categorizar las expresiones faciales y los movimientos corporales y por Aksnes (2001), que explica las señales expresivas utilizadas en la interpretación musical en relación con las expresiones corporales de las emociones.

El filósofo Scruton (1983) abordó la idea de la metáfora para la comprensión de la música. Según este autor, el sonido es un fenómeno físico que puede ser objeto de análisis científico, sin embargo, la música es una construcción intencional y es de naturaleza metafórica.

Los seres humanos perciben el mundo a través de construcciones que dan sentido a sus experiencias. La noción común de "espacio musical", no corresponde a un espacio físico real, y tampoco el "movimiento musical" corresponde a ningún movimiento real. Ambos conceptos se basan en la transferencia metafórica.

Así, Scruton (1983) vinculó la música, la metáfora y la imaginación de la siguiente manera:

La música es el objeto intencional de una experiencia que sólo los seres racionales pueden tener, y sólo a través del ejercicio de la imaginación. Para describirlo debemos recurrir a la metáfora, no porque la música resida en una analogía con otras cosas, sino porque la metáfora describe exactamente lo que oímos, cuando oímos los sonidos como música. (p. 96)

Basándose en los argumentos de Scruton, el musicólogo Cook (1990) afirmó que la comprensión musical, incluyendo el análisis de la música académica, es esencialmente metafórica, no científica o exacta. También vinculó el argumento a la cultura, afirmando que: “el repertorio de medios para imaginar la música está siempre influenciado por el patrón específico de divergencias de una cultura dada, entre la experiencia de la música por un lado y las imágenes por medio de las cuales se representa “(Cook, 1990, p.4).

Según Bonde (2005), Aksnes concluyó que las metáforas utilizadas en el análisis musical pueden ser altamente comunicables, ya que se basan en rasgos biológicos, esquemas de imágenes y valores culturales compartidos, expresados en metáforas.

Por ello, Askes (2001) recomendó en su análisis observar que:

Las diferencias comunes entre aspectos “estructurales” y “emocionales”, “intramusicales” y “extramusicales” de la música son altamente problemáticas y debemos esforzarnos por incluir toda la riqueza de la experiencia musical en nuestros análisis. Pues sólo abriéndonos a los aspectos sensoriales, emocionales, creativos y procesuales del significado musical, podemos tener la posibilidad de entender cómo es que la música nos mueve. (citado en Bonde, 2005, pp. 88-89)

3.3.2.- El papel de la emoción en Musicoterapia GIM.

Dentro del marco conceptual en el estudio de la emoción tenemos que hacer especial alusión a los enfoques psicodinámicos, por corresponder con los fundamentos teóricos en los que se basa el modelo de Musicoterapia GIM.

Según Meyer (2008), la música despierta la emoción principalmente a través de su forma y estructura, ya que se desvía de la expectativa del oyente y secundariamente a través de la mediación de asociaciones conscientes o procesos inconscientes puede generar imágenes. Además este autor expone que en referencia a la experiencia afectiva, la experiencia musical difiere de la no musical por tres aspectos importantes:

Primero: La experiencia afectiva incluye la conciencia y el conocimiento de la situación que sirve de estímulo. La música diferirá de otros tipos de experiencia afectiva debido principalmente a que los estímulos musicales no son referenciales.

Segundo: En la experiencia cotidiana, las tensiones creadas por la inhibición de las tendencias quedan a menudo sin resolver (...). En arte, la inhibición de la tendencia llega a ser significativa porque la relación entre ella y su necesaria resolución se vuelve explícita y clara. Las tendencias no dejan simplemente de existir, sino que son resueltas, culminan.

Tercero: En la vida real, los factores que impiden a una tendencia alcanzar su culminación pueden ser de un tipo diferente al de aquellos que inicialmente la activaron (...). En música, por otro lado, un mismo estímulo, la música, activa tendencias, las inhibe y suministra resoluciones significativas y relevantes. (Meyer, 2008, p. 43)

Por otra parte, Thaut (1990) describió tres atributos de la música que evocan la emoción: las propiedades *psicofísicas*, las propiedades *colaterales* y las propiedades *ecológicas*. Según este autor, las propiedades psicofísicas incluyen la percepción de intensidad, tempo y tono que constituyen la experiencia de activación. Las propiedades colaterales incluyen la percepción de elementos estructurales en la composición y constituyen la experiencia de la novedad.

Las propiedades ecológicas incluyen la percepción de elementos de la música que han adquirido asociaciones aprendidas, incluyendo estados de ánimo, connotaciones, recuerdos e imágenes personales. Además, sus puntos de vista establecen un proceso más complejo, teniendo en cuenta la interacción de rasgos de personalidad, el género, la edad, el estado de ánimo y la selección musical, y reconoce que los procesos afectivos inconscientes median el análisis cognitivo en la percepción musical.

Langer (1951) afirma que: “la función más importante de la música es que puede ser fiel a la vida del sentimiento de una manera que el lenguaje no puede, porque sus formas significativas tienen esa ambivalencia de contenido que las palabras no pueden tener” (p. 243). Este contenido emocional ambivalente permite que las composiciones musicales contengan una rango de sentimiento.

Por otro lado, la música se mueve dinámicamente a lo largo del tiempo y este movimiento dinámico, junto con el contenido ambivalente de la música, permite a la música capturar la calidad de la emoción de la misma manera que se experimenta. Esta es la cualidad que ayuda a mantener a la persona en el “aquí y ahora” durante la experiencia emocional y que utilizamos durante las sesiones de Musicoterapia GIM cuando seleccionamos la música para ayudar a una persona en una situación emocional particular.

Existen numerosos estudios para conocer las respuestas fisiológicas a la música y documentan el efecto de la música sobre los procesos del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), como la respiración, la frecuencia cardíaca y el pulso, la presión sanguínea, la respuesta galvánica de la piel, el ritmo cardíaco (Rider *et al.*, 1985), y las emociones (Goldstein, 1980).

Las sensaciones fisiológicas evocadas por la música durante las sesiones de GIM a menudo conducen a la emoción manifiesta o a imágenes cargadas de emoción. Hay evidencias de que la información auditiva puede ser transmitida por los circuitos neuronales dentro de las áreas límbicas al hipotálamo. El hipotálamo está directamente conectado con el SNA y a su vez, con la amígdala y la corteza (Aggleton y Misbkin, 1986).

Esta puede ser una explicación neuroanatómica de las sensaciones fisiológicas experimentadas durante las sesiones de GIM, así como de algunos otros efectos de la música sobre las sensaciones fisiológicas.

La excitación del SNA es igualmente evidente en la formación de la imagen. El componente fisiológico de la imagen también se ha observado en otras técnicas de imágenes clínicas (Ahsen, 1977; Jordan, 1984). Varios estudios documentan que las diferencias individuales en las imágenes mentales se correlacionan con el control voluntario de los procesos autónomos.

Achterberg (1985) sitúa a la imagen en el papel central entre el SNA y el cerebro. Su argumento es que el cerebro debe convertir mensajes en una forma no verbal para comunicarse con el SNA, que controla el cerebro. Postula que el cerebro derecho convierte el mensaje del cerebro izquierdo en imágenes.

Esta opinión es compartida por Lusebink (1990), quien afirma que la imagen es un puente entre el cuerpo y la mente y entre los niveles de procesamiento de la información y los cambios en el cuerpo en donde la imagen parecería ser una representación de la emoción. Lusebrink (1990), apoya también la opinión de que la imagen es una representación de la emoción y esta puede ser la forma en que el cuerpo comunica la emoción a la conciencia.

Si esto es así, la respuesta emocional precede a la imagen en la experiencia con GIM y la imagen emerge como una manifestación de la emoción.

Por tanto, la música puede generar emoción consciente o inconsciente mediante la estimulación fisiológica directa del SNA y la emoción, a su vez, puede evocar la imagen.

En las sesiones de GIM, la música puede activar la emoción que representa lo que es emocionalmente y espontáneamente dominante para la persona. Su emoción puede ser consciente o inconsciente y produce una serie de imágenes. A pesar de que la música puede alejarse de la conciencia consciente, esta continúa ejerciendo su influencia proporcionando enfoque, apoyo emocional, estructura para la experiencia y movimiento dinámico a las imágenes.

La música construye un campo de sonido que sostiene la experiencia interna y sirve tanto como catalizador para la formación de imágenes creativas y como contenedor de sentimientos e imágenes.

Con el fin de comprender mejor la respuesta emocional a la música en GIM, es decir, al estímulo de la música, es necesario comprender la dinámica y la estructura de las músicas utilizadas.

El estímulo desencadenante debe ser reconocido o evaluado y sólo entonces es seguido por un estado de sentimiento subjetivo. La emoción consiste en un patrón de excitación fisiológica y luego en una reacción diseñada para influir en el estímulo desencadenante. Para reaccionar, el estímulo desencadenante debe ser reconocido o evaluado. Esta acción/reacción da como resultado un bucle de retroalimentación en el que el comportamiento manifiesto cambia el evento de estímulo y por lo tanto también cambia la cognición inferida, el estado de sentimiento, la excitación y los impulsos a la acción. El efecto general de este complejo sistema de retroalimentación que llamamos emoción es reducir la amenaza, el estrés o la emergencia y recrear un equilibrio homeostático conductual y temporal. (Piutchik, 1984, p. 107)

Por otra parte, otros elementos dentro del enfoque de la terapia psicoanalítica son atendidos en Musicoterapia GIM para explorar la emoción del viajero/a, como relatar la propia vida, la cual contiene “vacíos”, o los “insights” que surgen en donde el viajero parece darse cuenta de algo que había estado inconsciente. Estos “vacíos” tiene un componente eminentemente emocional. Para comprender las emociones, Freud (1920), desarrolló el constructo del inconsciente. Que es al lugar donde accedemos durante el viaje musical, en la sesión de Musicoterapia GIM.

En este marco, la mente relega al inconsciente las emociones traumáticas. Los psicoanalistas, que tratan con las emociones estresantes hablan en términos de enfrentarse a los acontecimientos y a las emociones que producen.

En Musicoterapia GIM, las imágenes llevan a la persona a vivenciar y experimentar diferentes escenarios que traen distintas emociones. Desde el psicoanálisis, y con toda la aportación ofrecida por Jung (1921), se ha insistido en que la vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo hayan sido sus sentimientos y experiencias afectivas y de cómo se haya respondido emocionalmente a las situaciones de la vida a lo largo de su desarrollo.

La emoción rara vez se encuentra en estado puro, es decir, cualquier emoción tiene una historia compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia. Escrutando en las emociones de la infancia que han sido reprimidas es uno de los focos, del psicoanálisis y también en la intervención con Musicoterapia GIM, aunque no es el único.

Entre las diversas concepciones del psicoanálisis que tienen que ver con las emociones cabe recordar las aportaciones de algunos representantes de la “Teoría del Yo”, como Jung (1921), y otros que evolucionaron del psicoanálisis a posturas humanistas, como C. Rogers (2000) que fundamentan también el marco teórico del modelo de Musicoterapia GIM¹².

Uno de los objetivos de la Musicoterapia GIM es fomentar la integración de la emoción dentro de un modelo comprensivo de intervención. La emoción vivenciada durante el viaje musical, es el foco de atención durante la experiencia. Por tanto, a través de la intervención con GIM se trata de fomentar la integración de las emociones y de las experiencias afectivas básicas de la persona, dentro de las organizaciones existentes de su experiencia.

Las emociones movilizan e informan y cuando se integran con la razón, se produce una mejora en la comprensión de la conciencia emocional. Por tanto, la emoción constituye la base tanto de la experiencia como del significado personal que le atribuya cada sujeto en cada sesión con Musicoterapia GIM. Así, en el tratamiento de la emoción con Musicoterapia GIM se establece un diálogo empático entre guía y viajero/a, focalizado en las emociones que surgen de los escenarios imaginarios que experimenta el cliente.

¹² Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.2.- Marco psicológico y aspectos filosóficos del Modelo* (p.203)

Trabajar con las emociones del viajero/a desarrolla diferentes competencias como su empatía, la validación de lo que siente y la focalización continua en el acceso de su experiencia emocional, estos aspectos constituyen los ingredientes centrales de la eficacia musicoterapéutica. En Musicoterapia GIM, la música es el estímulo movilizador de la imaginación del viajero/a, por tanto, es el estímulo generador de la experiencia emocional y del significado atribuido por cada uno/a.

En este sentido, Greenberg (1993) explicó que la unidad psicológica básica o mecanismo generador de la experiencia emocional y del significado es lo que se llama “esquema emocional”. Así, un esquema abarca un conjunto de principios de organización, como son el repertorio de respuestas innatas del individuo y sus experiencias pasadas, que interactúan con la situación de ese momento dando lugar a la experiencia presente. Un esquema personal o emocional constituye, de este modo, una grabación de la experiencia subjetivamente vivida (Pascual-Leone 1991). Es decir, sirve tanto como formato básico para el recuerdo de la vivencia afectiva, como para la integración de toda la experiencia dentro de una unidad significativa.

El Método de Musicoterapia GIM, cumple los mismos principios terapéuticos que los que refiere Greenberg (1999) cuando dice que:

En terapia, integrar el afecto básico dentro de la autoorganización existente conlleva las tareas de diferenciar, simbolizar, apropiarse y articular la experiencia emocional corporalmente sentida, permitir y aceptar nuestras emociones; aprender a utilizar nuestras emociones como señales; y ser capaces de sintetizar emociones diferentes y contradictorias en respuesta a esa misma persona o situación. La integración de nuestra experiencia emocional dentro de las estructuras personales ya existentes lleva a una mayor y más integrada sensación de sí mismo. (p. 17)

Desde la perspectiva del modelo de Musicoterapia GIM, los problemas emocionales sólo pueden paliarse a través del acceso a la emoción, otorgando un significado para cada sujeto. Por tanto, con GIM pretendemos llegar a los “esquemas emocionales”, de los que habla Greenberg (1999), durante la experiencia del viaje musical para poderlos reconocer, reestructurar y potenciar una mejora del bienestar emocional del individuo.

El viajero/a, mediante el desarrollo de la habilidad del “darse cuenta” de sus emociones y de su capacidad de aceptación y simbolización a través de la metáfora de la imagen, puede hablar y reflexionar sobre ellas, y permitirse el acceso a otras partes del sí mismo más compasivas para ser capaz de afrontar las situaciones.

Además, en la sesión de Musicoterapia GIM, las intervenciones del musicoterapeuta junto con la música son capaces de movilizar los esquemas emocionales del viajero/a, dentro del contexto de seguridad que proporciona el entorno terapéutico creado.

Durante la sesión de GIM, el musicoterapeuta, deberá tener en cuenta los momentos más significativos, a nivel emocional, que están emergiendo en el viajero/a durante el viaje musical.

Desde la perspectiva del modelo de Musicoterapia GIM, aquellos estados mentales en los cuales la emoción se expresa de un modo especialmente vivo y conmovedor son los que están más fuertemente relacionados con el bienestar del cliente.

Es decir, lo que se convierte en el foco de la intervención con Musicoterapia GIM es, precisamente, el cambio experiencial de las interacciones, bien sea de recuerdos del pasado o de momentos presentes, que aparecen simbolizados a través de las imágenes que el viajero/a describe.

A través del diálogo con el musicoterapeuta, durante el viaje musical, se produce el “darse cuenta” o “insigh” y se activan nuevos esquemas emocionales. Todo esto se produce a partir del lenguaje no verbal (la música, el tono y la intensidad de la voz, etc.) como a través de lo que se verbaliza.

En definitiva, gran parte de lo que sucede en la sesión de Musicoterapia consiste en identificar los eventos o momentos importantes que se producen, en donde los esquemas emocionales han sido activados.

3.4.- La Competencia Emocional en la Educación

La aparición del concepto de IE ha supuesto un punto de inflexión en el estudio de las emociones, las cuales han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil.

A partir de aquí, la importancia de la IE y las competencias emocionales es reconocida a nivel internacional por diversos organismos.

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), en el que se basa la Orden ECD/65/2015, y en la que se describen las competencias de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en el Sistema Educativo Español, define competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (BOE, 29-01-2015, p. 6986)

Siguiendo con la definición, para Bisquerra y Pérez (2007) “la competencia es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.143).

Según estas definiciones, en el concepto de competencia se integra el “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, que es aplicable a las personas individualmente o de forma grupal, se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.

Al tratar de clasificar las competencias se observa que las denominaciones pueden variar según los autores, pero se pueden agrupar en:

Competencias específicas técnico-profesionales, relacionadas con el “saber” y el “saber hacer”, necesarias para desempeñar una actividad profesional o de especialización.

Competencias genéricas o transversales, comunes a un amplio número de profesiones e incluyen un extenso bloque de competencias sociopersonales, entre las que se encuentran el “saber ser” y la competencia emocional.

3.4.1.- Características de la Competencia Emocional.

La Competencia Emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la Competencia emocional como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146).

Desde nuestra perspectiva y a partir del marco teórico sobre la educación emocional, coincidimos con la opinión de Bisquerra (2000) en la definición de competencia emocional y en el desarrollo que hace de la misma.

Por ello, a través de la intervención con Musicoterapia GIM en Secundaria hemos tomado su modelo como referencia para la evaluación en la observación de la competencia emocional de los adolescentes que han sido objeto de esta investigación.

En las sesiones de Musicoterapia GIM hemos podido observar cómo a través de la escucha activa de la música en un estado no ordinario de conciencia, los adolescentes han podido explorar algunas competencias emocionales expuestas en este modelo y también las diferentes categorías o aspectos que cada una desarrolla.

Como podemos observar en el Modelo Pentagonal de Bisquerra existe una relación directa con la clasificación de las inteligencias múltiples descrita por Gardner (1983).

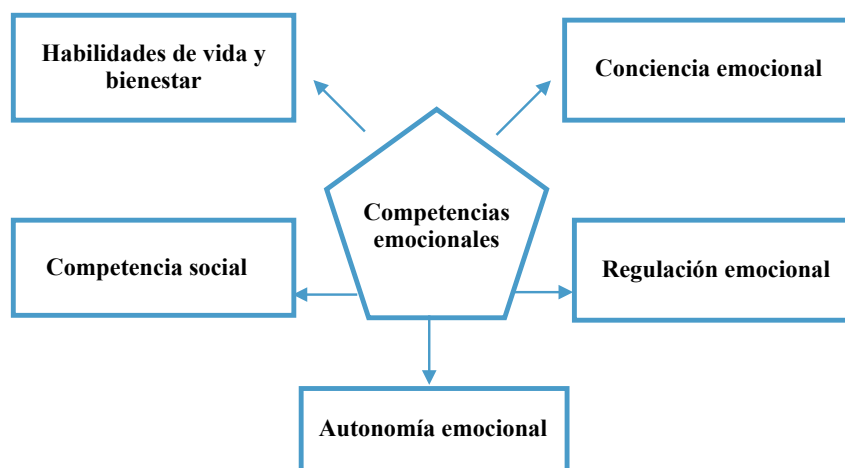


Figura 3.5. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2002)

Así, las habilidades de vida y bienestar están asociadas con la inteligencia interpersonal, relacionada con la empatía y las habilidades sociales, mientras que la conciencia, la regulación y la autonomía emocional lo estarían con la inteligencia intrapersonal, referida a las características internas de autoconocimiento del individuo.

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable, sin embargo muchos adolescentes se sienten desorientados en su competencia de “saber ser”.

En el ámbito educativo se necesitan desarrollar metodologías e intervenciones prácticas que vayan encaminadas a una mejor adquisición y dominio de la competencia emocional. En este sentido, la aplicación de la Musicoterapia GIM puede aportar una contribución significativa al estado del arte actual en materia de Educación Emocional.

Consideramos que a través de las sesiones con de GIM se potencia la exploración de la competencia emocional de los estudiantes y ello conlleva a establecer aspectos de análisis para valorar cómo los adolescentes experimentan los diferentes aspectos implicados en ella.

En nuestra investigación hemos analizado las narraciones que cada participante a verbalizado en su viaje musical, junto con los dibujos realizados después de la intervención de la música. Así, hemos clasificado las diferentes categorías obtenidas en base a los aspectos específicos o “microcompetencias” que describe Bisquerra (2009, pp. 148-152) en su modelo. La Tabla 3.8, que presentamos a continuación nos ha servido de instrumento de análisis para analizar algunos de los datos obtenidos.

Tabla 3.8. *Competencias emocionales y microcompetencias (Bisquerra, 2009)*

COMPETENCIAS EMOCIONALES	MICROCOMPETENCIAS
1. Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Toma de conciencia de las propias emociones.</i> b) <i>Dar nombre a las propias emociones.</i> c) <i>Comprensión de las emociones de los demás.</i>
2. Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</i> b) <i>Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada.</i> c) <i>Capacidad para la regulación emocional.</i> d) <i>Habilidades de afrontamiento.</i> e) <i>Competencia para auto-generar emociones positivas.</i>
3. Autonomía personal (autogestión): Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Autoestima</i> b) <i>Automatización</i> c) <i>Actitud positiva</i> d) <i>Responsabilidad</i> e) <i>Análisis crítico de normas sociales</i> f) <i>Buscar ayuda y recursos</i> g) <i>Auto-eficacia emocional</i>
4. Competencia Social: es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Dominar las habilidades sociales básicas</i> b) <i>Respeto por los demás</i> c) <i>Practicar la comunicación receptiva</i> d) <i>Practicar la comunicación expresiva</i> e) <i>Compartir emociones</i> f) <i>Comportamiento prosocial y cooperación</i> g) <i>Asertividad</i> h) <i>Prevención y solución de conflictos</i>
5. Habilidades de vida y bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Identificación de problemas</i> b) <i>Fijar objetivos adaptativos</i> c) <i>Solución de conflictos.</i> d) <i>Negociación</i> e) <i>Bienestar subjetivo</i> f) <i>Fluir</i>

3.4.2.- La Competencia Emocional en la Educación Secundaria.

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Sin embargo aunque el rol tradicional del profesorado, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando el proceso es todavía muy lento.

Tras los diferentes cambios educativos realizados en España en las últimas dos décadas parece que todavía siguen vigentes las palabras de Iriarte (2007) cuando manifiesta con respecto a la Educación Emocional lo siguiente:

Existe una profunda preocupación acerca de la manoseada expresión “educación integral” que es, le mayor parte de las veces, entendida y abordada de manera superficial, lo que la deja como referente de valor, como principio programático y expresión feliz, pero sin respaldo en la realidad educativa. (p. 179)

La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que los estudiantes adquieran información en el momento que la necesitan. Esta inmediatez en el contexto educativo, supone en algunas ocasiones una pérdida del valor del desarrollo integral de todas las competencias del individuo, incluida la emocional. En este marco, la dimensión de soporte del profesorado, para que el proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento de los estudiantes sea satisfactoria, pasa a ser esencial.

En el siglo XXI, consideramos necesario un cambio del rol tradicional del docente instructor, centrado en la materia, a un educador que oriente el aprendizaje del estudiante para poder prestarle apoyo emocional. En este sentido, Elias (1997) reconoce la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral del alumnado y en su propio quehacer diario, por lo que es fundamental desarrollar las competencias emocionales a nivel educativo.

El estudio realizado Durlak y Weissberg (2005) con 300 investigadores ha mostrado que la educación emocional, no sólo aumenta el aprendizaje en las áreas de competencia emocional, sino también en el aprendizaje académico.

El conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro* (Delors *et al.*, 1996) ya señalaba que, para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI, se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación y, por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares:

- a) aprender a conocer.
- b) aprender a hacer.
- c) aprender a vivir juntos.
- d) aprender a ser.

Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el “aprender a conocer” y en el “aprender a hacer”. Sin embargo, el “aprender a vivir juntos” y “el aprender a ser” han estado prácticamente ausentes y tienen una relación directa con la educación emocional.

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano a lo largo de nuestra historia y debería estar más presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Por tanto, conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

Pero ¿cómo podemos otorgar una mayor presencia a la competencia emocional en la Educación Secundaria? La respuesta no es sencilla, pero podemos comenzar por separar los conceptos.

El concepto de competencia aplicado a la Educación Secundaria podemos entenderlo como la capacidad de poner en práctica, y de forma integrada, aquellos conocimientos adquiridos bajo las cuatro dimensiones que bien explicitaba Delors (1996). Esto indica que ser competente va más allá de “saber” y “saber hacer”, y por ello es necesario también “saber estar” y “saber ser”. Estos son, pues, los cuatro pilares sobre los cuales debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Tras años de experiencia como profesora de música y como musicoterapeuta en el trabajo de la Competencia Emocional con adolescentes, consideramos que es necesario el análisis, el estudio y el intercambio de experiencias sobre la labor y la repercusión de esta competencia muy significativa para la vida y para los aprendizajes, al mismo tiempo que ha constituido el fundamento y el objetivo principal de esta tesis.

De la experiencia en los diferentes aspectos de la vida y de la educación, se pueden obtener grandes descubrimientos para lograr un progreso mayor en las aulas, por medio de la competencia emocional y creando actividades innovadoras relacionadas con la alfabetización emocional, la empatía, la asertividad y otros factores que repercuten directamente en la formación de las personas bajo una globalidad, en el intento de “saber ser”.

No es fácil educar sin motivación y quien piense que esto es posible está perdiendo de vista y de consideración uno de los ejes más significativos que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como define Bisquerra (2009), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 158).

Sin embargo, reconocer la importancia de las emociones y los sentimientos, identificar sus contenidos y aceptar la incorporación de la competencia emocional al currículo, plantea nuevos interrogantes a los centros docentes y al profesorado.

¿Qué sucede con la competencia emocional? ¿tiene una programación didáctica propia? ¿se incorpora a las programaciones didácticas de las áreas y materias? ¿cómo y cuándo se imparten estos contenidos? ¿quién o quiénes son los responsables de su enseñanza?

Algunos autores (Iriarte *et al.*, 2006), se muestran favorables a utilizar programas específicos de inteligencia emocional a desarrollar en todos los niveles educativos al margen del currículo académico, ya sea en la tutoría o en las actividades de carácter extracurricular.

Desde nuestro punto de vista, pensamos que sería necesario la inclusión de la competencia emocional en cada una de las áreas o materias e implicar a toda la comunidad educativa en su desarrollo.

Pero, así mismo, sería fundamental la organización de equipos de trabajo formados por profesionales expertos en competencia emocional y poder plantear programas de intervención con el alumnado desde diversas disciplinas.

Por nuestra parte, consideramos que la realización y desarrollo de programas de Musicoterapia dentro del Instituto de Secundaria sería beneficioso para la mejora de la competencia emocional del alumnado participante, como así lo han demostrado algunas investigaciones realizadas en institutos españoles y los resultados obtenidos en esta investigación. (Fernández, 2016; Cardoso, 2015; Silva, 2013; Pérez 2012 y Zahonero, 2006)¹³.

3.4.2.1.- Aspectos normativos del Sistema Educativo Español.

En referencia al tema que nos ocupa, una de las deficiencias que presenta la ley que rige el actual Sistema Educativo Español, la LOMCE (*Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*, 8/2013), con respecto el currículo de Secundaria se refiere a la educación emocional, uno de los pilares de la condición humana.

Si bien el desarrollo de la parte cognitiva del ser humano es muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo lo relacionado con el desarrollo de la competencia emocional no deja de ser menos, pues a menudo se convierte en el motor del individuo, sobre todo, durante la adolescencia.

La introducción de las competencias básicas en la anterior ley, la LOE (*Ley Orgánica de Educación*, 2/2006), fue un intento de integrar algunos de los temas transversales de la antigua LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1/1990), en el currículo oficial.

¹³ Ver Capítulo 1.- La investigación en Competencia Emocional y Musicoterapia. *Apartado 1.2.2.- La investigación de la Musicoterapia en España* (p.39)

Por tanto, siguiendo el marco propuesto por la Comisión Europea, se estableció como principal novedad la selección de ocho competencias básicas que debían adquirir todo el alumnado y que quedan reflejadas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

Son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal. (BOE, 5-1-2007, p. 686)

La incorporación de competencias básicas al currículo permitió poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideraban imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Dentro de estas competencias básicas, las que contenían algunos aspectos relacionados con la educación emocional eran: la competencia social y ciudadana y, la autonomía e iniciativa personal.

Estas dos competencias permiten al alumnado tomar conciencia de sus conocimientos, de su entorno, y poder actuar sobre él. Posibilitan el descubrimiento de las propias oportunidades, la puesta en marcha de proyectos personales y la participación en proyectos colectivos. En definitiva, ayudan a los adolescentes a encontrar su lugar en el mundo.

Por tanto, su desarrollo busca la mejora en la capacidad de idear, definir, afrontar proyectos y la adaptación a los cambios que presenta la sociedad actual. Son el motor para el desarrollo académico, personal y social.

En palabras de Contreras (2009), “integran también aspectos de lo que se ha dado en llamar inteligencia emocional, en clara diferencia con la educación tradicional, más atenta al saber académico y disciplinar que a la propia vida” (p, 110).

Por tanto, tratan de modular las emociones propias y ajenas de los adolescentes, así como establecer relaciones positivas consigo mismos y con los demás para desarrollarse como personas, conociendo y asumiendo las normas y valores hasta llegar a crear un código moral propio como parte constitutiva de la propia identidad. Así, el desarrollo de estas competencias afecta al aprendizaje integral y al desarrollo personal y social.

Posteriormente, en base a la autonomía educativa por parte de las comunidades autónomas del Estado Español, Castilla -La Mancha en el Real Decreto 69/2007, de 28 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en esta comunidad, incorporó una “novena competencia básica”: *La competencia emocional*.

Este hecho hizo a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha excepcional en el ámbito educativo, tratando de otorgar a esta competencia un rasgo de propia identidad.

La competencia emocional según el Real Decreto 69/2007, se definió como:

La madurez que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece.

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será competente para, desde el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva. El adolescente construye el autoconcepto y desarrolla la autoestima en el desarrollo de cada una de las acciones que, en un horizonte cada vez más amplio, realiza. (DOCM, 2007, p. 15)

Sin embargo, después, con la implantación del Decreto 40/2015, de 15 de junio de 2015 por el que se establece el currículo de ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, esta competencia emocional desapareció.

En la actualidad, la incorporación de la Reforma Educativa con la implantación de la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 8/2013) modifica la LOE (*Ley Orgánica de Educación*, 2/2006).

La LOMCE, establece a través de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, las siguientes competencias clave:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales. (BOE, 29-1-2015, p. 6988)

Por tanto, en la actualidad y en base a la regulación autonomía en materia de educación ninguna comunidad autónoma incluye la competencia emocional como rasgo único y diferenciado. Con lo cual, una vez más los aspectos emocionales quedan en un marco de referencia disperso con respecto a su tratamiento en la Educación.

3.4.3- La Educación emocional.

Desde nuestra perspectiva, la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, y como tal debería estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital y propone optimizar el desarrollo humano para su bienestar personal y social.

En este sentido, recogemos la definición de educación emocional formulada por Pérez-González (2008) como:

El proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, para potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social. (p. 527)

Según este autor, la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, entendiendo como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar en los adolescentes a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Según Bisquerra (2009) “cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas” (p.159).

3.4.3.1.- Fundamentos de Educación Emocional.

La Educación Emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los referentes más relevantes de la educación emocional tienen su origen en los movimientos de renovación pedagógica de la segunda mitad del S.XX, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), que proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel destacado.

Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos a Pestalozzi (1980), Froebel (1999), Dewey (1975), Montessori (1986), Rogers (1978), etc.

Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, etc., tienen una clara influencia en la educación emocional.

En los centros escolares, el profesorado está cada vez más habituado a la presencia de adolescentes con problemas tan cotidianos como la violencia entre compañeros de clase o hacia los propios docentes, el consumo de drogas, maltrato físico, fracaso escolar o trastornos emocionales diversos.

Por otra parte, el sistema educativo está centrado en crear estudiantes académicamente preparados y, en el caso de que se observe un déficit en ciertas asignaturas troncales, recurre a estrategias de reestructuración curriculares como aumentar las horas de la asignatura, elección de nuevo material didáctico, reasignación de profesorado, o valoración de los métodos de evaluación.

Desde nuestra perspectiva, estas respuestas aunque son necesarias, son insuficientes para atajar unas carencias escolares causadas por problemas que nada tienen que ver con la claridad del contenido de la asignatura y sí con los problemas familiares, emocionales y sociales subyacentes.

A ello se une la ausencia de programas dirigidos a potenciar las habilidades afectivas, emocionales y sociales del alumnado con objeto de afrontar y superar los continuos avatares y sucesos que ponen a prueba y, en numerosas ocasiones, consiguen desbordar la resistencia vital de los adolescentes. Por otra parte los profesores, como ha señalado Teruel (2000), se encuentran con ciertas carencias que dificultan la situación: la falta de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los docentes se sitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas.

En este sentido, las estrategias curriculares propuestas por la LOMCE, como ya hemos comentado, tampoco cubren las necesidades de ciertos estudiantes y no sirven como método de prevención eficaz y de creación de futuros ciudadanos constructivos y respetuosos con la sociedad actual.

Por si fuera poco, las limitaciones obvias de tiempo y espacio obligan a los educadores a decidir qué habilidades básicas deben enseñar en el aula y cuáles podrán ser desarrolladas por los alumnos/as en su vida cotidiana.

Entonces, ¿qué es lo que necesitan aprender los adolescentes para evitar futuros problemas?. En nuestra opinión, los modelos de la inteligencia emocional de Gardner (1983) Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2002) proporcionan los fundamentos para determinar las habilidades emocionales básicas de los adolescentes y crear un soporte que sirva para la adquisición y promoción de otras competencias sociales, emocionales y afectivas más complejas.

A su vez, la Musicoterapia se puede considerar, entre otras cosas, como una terapia emocional que utiliza la música para atender a los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.) y prevenir otros, produciendo una transformación en el bienestar subjetivo.

Relacionado con este bienestar Csikszentmihalyi (1997), desarrolló el concepto de *fluir* (flow) o experiencia óptima. Según este autor, el *fluir* se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida.

En sus propias palabras:

Flujo es la manera en que la gente describe su estado mental cuando la conciencia esta ordenada armoniosamente; gente que desea dedicarse a lo que hace por lo que le satisface en sí. Al revisar algunas actividades que de forma consistente producen flujo (como los deportes, el arte, las aficiones) es más fácil entender qué hace a la gente feliz. (Csikszentmihalyi, 1997, p. 20)

La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. En las sesiones de Musicoterapia GIM, Martenson (2014) ha estudiado como esta sensación de flujo se experimenta, en el sentido de transcendencia del yo. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de “experiencias cumbre” (peak experiences) que utilizó Maslow (1987), y que son experimentadas también en las sesiones con Musicoterapia GIM.

3.4.3.2- Finalidades de la Educación Emocional.

Muchos de los programas de aprendizaje socioemocional que se desarrollan en los centros escolares con respecto a la Educación Emocional se centran claramente en aspectos cognitivos (por ejemplo, creatividad, razonamiento, solución de problemas) y otros se centran meramente en habilidades sociales (por ejemplo, asertividad, presión de grupo, manejo de conflictos).

En nuestra opinión, los programas de aprendizaje socioemocional en el centro educativo deberían enfatizar: atender a los sentimientos, comprender las emociones y reflexionar sobre ellas para solucionar problemas y aprender a regular los estados afectivos propios y ajenos. En cambio, según determina Zeiner *et al.*, (2002), la mayoría de programas ni cubren los componentes básicos propuesto en los modelos científicos de inteligencia emocional, ni han sido diseñados específicamente para fomentar estas habilidades, más bien el objetivo se centra en la disminución de comportamientos problemáticos y en la reducción de riesgos mayores sin llegar a la raíz de la cuestión.

La mayoría de los problemas socioemocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y en nuestra opinión, la obligación de los padres y profesorado es conferir al alumnado habilidades personales y estrategias emocionales que funcionen como elementos protectores.

Los factores de riesgo son muy variados y gran cantidad de ellos se encuentran fuera de las aulas por lo que escapan a nuestro control (por ejemplo, pobreza extrema, familia con conductas antisociales o consumo de drogas, maltrato y abuso físico, entornos sociales deprimidos y la propia crisis vital que en muchos casos la adolescencia conlleva). Sin embargo, la dotación de estrategias y habilidades emocionales básicas sirve como factor protector de estos problemas.

En la revisión de la literatura científica realizada por Extremera y Fernandez- Berrocal (2003), se reconoce que el déficit en ciertas habilidades como el manejo de conflictos, la resolución de problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima son causantes de gran número de problemas de inadaptación social en la adolescencia (Elias *et al.*, 2001; Kusché y Greenberg, 2001; Shrier,*et al.*, 2001).

Desde nuestra perspectiva, los adolescentes necesitan procesar la información emocional de forma eficaz, entender lo que les sucede, para poder transformar y afrontar sus necesidades al mismo tiempo que reconocer sus propias competencias.

En España , desde el comienzo de nuestro siglo, han comenzado a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socioafectivo que educan al alumnado en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como son las habilidades sociales, de auto- control, asertividad, empatía, manejo del estrés, autoestima, resolución de conflictos, presión de grupo, etc. (Bisquerra, 2000; Díaz-Aguado *et al.*, 1999; Sánchez Doreste, 2002; Vallés y Vallés, 1999).

Por tanto podemos decir que aunque el proceso de toma de conciencia en la necesidad de otorgar un papel más relevante a la educación emocional sea lento, cada vez existe una mayor voluntad a que el cambio se produzca.

Consideramos que, aunque lentamente, está creciendo el colectivo de padres, profesorado y alumnado que estima que una auténtica formación para los jóvenes requiere cubrir el desarrollo intelectual, pero también el potencial emocional, afectivo y social a través de un currículo educativo integrador y realista que satisfaga las necesidades de nuestro mundo cambiante.

Para ello, la fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos del programa de intervención.

Desde nuestro punto de vista, los criterios a tener en cuenta en la selección de estos contenidos deberían ser:

1. Adecuados al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
2. Aplicables al interés personal del grupo.
3. Impulsores de experiencias emocionales vivenciales
4. Favorecedores de procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

Así, y según la literatura revisada y expuesta anteriormente con referencia a la inteligencia y competencia emocional, los objetivos generales de la educación emocional podría resumirse en los siguientes términos:

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
2. Identificar las emociones de los demás.
3. Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
4. Tomar conciencia de las emociones “negativas”.
5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
6. Desarrollar la habilidad de automotivarse y reconocer las propias competencias.
7. Adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

No obstante la naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones y su metodología debería ser eminentemente práctica para desarrollar la competencia emocional en todo su espectro.

En este sentido Bisquerra (2009), hace alusión a su teoría pentagonal de las competencias emocionales como una posible metodología para observar en qué medida se aborda cada aspecto, fundamentalmente referido a la conciencia emocional y la regulación de emociones.

En sus propias palabras:

La Conciencia emocional, consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. La conciencia emocional conlleva a, la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones y a reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. (Bisquerra, 2009, p. 164)

Algunas técnicas concretas para desarrollar estos aspectos, son determinantes en la exploración de la competencia emocional de los adolescentes con Musicoterapia GIM, como son: el diálogo interno que la música genera, autoafirmaciones, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc. que permiten reconocerse a sí mismo y también a los demás.

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo suelen estar relacionadas con la propia experiencia, lo que coloca como protagonista a cada uno de los participantes que intervienen en los programas de Educación Emocional. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan.

En las sesiones con Musicoterapia GM, los adolescentes pueden experimentar ese bienestar subjetivo tomando conciencia de sus necesidades y dificultades. Por otra parte, el concepto de *fluir*, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar, ofreciendo desde la música y la imaginación de cada adolescente, un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, al trabajo, las relaciones sociales y en definitiva a sus propias necesidades.

Por tanto, las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de *fluir* y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a construir una identidad sólida en el adolescente y posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

La terapia emocional, entre las que destacamos la Musicoterapia, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado dinámicas y estrategias que pueden ser utilizadas, no solo en el modelo clínico sino también en la educación emocional con carácter preventivo dentro del contexto escolar.

Nuestra actual ley educativa, La LOMCE, comienza en su Preámbulo I con las siguientes palabras: “el alumnado es el centro y la razón de ser en la educación” (BOE, 10-12-2013, p. 97858).

Más adelante determina en su Artículo 2 la consecución de los fines hacia los que deberá orientarse el sistema educativo, destacamos los siguientes:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Texto consolidado, 29-7-2015, p. 12)

Siguiendo las directrices que los fines de la educación española pretende, parece de vital importancia la implementación de programas de Educación Emocional en nuestras escuelas e institutos. No como competencias transversales en su puesta en práctica a través de las competencias claves que nuestra legislación determina, sino como una competencia en sí misma.

Consideramos fundamental la Competencia Emocional para el logro de las demás competencias educativas.

CAPÍTULO 4

MUSICOTERAPIA GIM

4.1.- Definición del Modelo de Musicoterapia GIM

El Modelo Bonny de Musicoterapia GIM (Guided Imagery and Music), *Imágenes Guiadas y Música*, fue desarrollado por la violinista y musicoterapeuta Hellen Bonny (1921-2010) en los años 70 en el Maryland Psychiatric Research Center de Baltimore, en EEUU. Su finalidad fue profundizar en el conocimiento y comprensión de los procesos de percepción y procesamiento de la escucha musical y a través de esta experiencia proporcionar y potenciar procesos de autoconocimiento develando la fuerza sanadora que se encuentra en el interior de cada persona (Bonny, 1994, 2002; Bruscia y Grocke, 2002).

Según Bonny, (1994) la música que se utiliza para acceder y explorar la psique humana, induce a Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO) o alterados de la mente, facilitando el conocimiento de niveles inferiores de la conciencia.

Clark y Keiser (1986) definen este método de Imágenes Guiadas y Música (GIM) como:

Un método de auto-expresión, en el cual se utiliza la música clásica para acceder a la imaginación. Incluye escuchar música clásica en un estado de relajación, permitiendo que la imaginación llegue al conocimiento consciente y compartiendo estos estados con un guía. La experiencia de GIM puede conducir al desarrollo de la comprensión de sí mismo, la ordenación de la psique y el logro de la percepción espiritual. (p.1)

La Asociación de Música e Imagen (AMI) define este modelo de Musicoterapia como “Una terapia de transformación que utiliza música específicamente programada para estimular, apoyar dinámicamente y desarrollar experiencias internas al servicio de la integración global de la persona física, psicológica y espiritualmente” (Association for Music and Imagery, 1990).

Como explica Bonny (1994), con éste método, la música se escucha después de una breve relajación que ayuda a la persona a entrar en un Estado No Ordinario o Alterado de la Conciencia. Mientras se escucha la música, las imágenes que esta evoca son exploradas mediante un dialogo que se establece entre el cliente y el musicoterapeuta. Este último, se convierte en el Guía durante la audición musical y el cliente en “Viajero/a”. Por tanto se utilizarán, a partir de ahora, estos dos términos para referirnos a uno u a otro: Guía (Musicoterapeuta) y Viajero/a (Cliente).

Los programas musicales utilizados son de música clásica, música culta, mayoritariamente y su estructura proporciona un acceso a niveles profundos de la psique. Estos programas son seleccionados cuidadosamente para conectar con el estado emocional del viajero/a, teniendo en cuenta que los elementos variados de la música elegida sean similares a su estado emocional. De esta manera la música refleja y evoca lo que está activo en la mente consciente e inconsciente del viajero/a en el “aquí y ahora”. Por tanto, el método GIM utiliza como técnica: la audición musical. Para ello, fueron organizadas unas grabaciones o programas musicales, con la finalidad de ayudar a las personas a buscar a través de los niveles profundos de conciencia, el crecimiento y el bienestar.

Para Bonny (1994), la música crea un campo de energía que se convierte en un activador para el proceso proyectivo, y se la considera co-terapeuta. El proceso de la sesión de GIM facilita la liberación de sentimientos llevando con el tiempo a la integración del cuerpo, la mente y el espíritu.

Para Bruscia (1998b), la audición imaginativa utiliza la audición musical para evocar y apoyar el proceso de imágenes de experiencias interiores, mientras la persona está en un Estado No Ordinario de Conciencia. Según este autor la persona deja volar libremente su imaginación mientras escucha música, en un estado de conciencia alterado, con un guía experimentado acompañando la experiencia y estableciendo un diálogo con esta. Según Gimeno (2010) estas imágenes que surgen durante el viaje musical, tienen un componente metafórico que se procesa al término de la sesión para promover un cambio terapéutico.

4.2.- Marco psicológico y aspectos filosóficos del Modelo

El marco psicológico en el que se fundamenta el modelo de Musicoterapia GIM, se relaciona con los modelos de conciencia Junguiano y Transpersonal, con las teorías psicológicas de la autorrealización de Maslow y la terapia centrada en el cliente de Rogers. "Fue el trabajo de Abraham Maslow y la psicoterapia humanista con énfasis en la auto-actualización, el desarrollo de habilidades de percepción, el sentimiento, la intuición y la importancia de las emociones lo que me dieron la dirección." (Bonny, 2002, p.6)

Con frecuencia la experiencia de las imágenes está relacionada metafóricamente con un contenido psicológico y transpersonal, fomentando un proceso transformador y holístico. En este sentido también destaca la influencia de Hanscarl Lerner, psicoanalista, con su método de *Imágenes Afectivas Guiadas* (Guided Affective Imagery, GAI).

GIM, fue originalmente concebido como un proceso para que las personas con un perfil psicológico sano, pudieran experimentar y ampliar la exploración de su realidad interior. Como Bonny (1978) declaró: "Las mejores experiencias con GIM se han producido en personas muy motivadas para el tratamiento, cuyos sistemas de creencias han permitido un nuevo e innovador enfoque" (p.43).

Con el crecimiento y el desarrollo de GIM, además de experimentar Estados No Ordinarios de Conciencia, expansivos y transpersonales, los clientes entraron en áreas de preocupación y trauma.

GIM es un proceso verdaderamente integral que permite la integración de los traumas y los éxtasis. Es compatible con la integración de la mente, cuerpo y espíritu y enseña una nueva forma de usar la creatividad inherente en todos nosotros. En esto, GIM está en consonancia con la Psicología Humanista como propugnada Maslow (1971), Rogers (1961), y Rollo May (1967), y los aspectos transpersonales de la persona en su totalidad de Assagioli, (1965). (Bonny, 1978, p.46)

La visión filosófica se basa en el concepto de que toda respuesta se halla en el interior de la persona y esta tiene la capacidad innata de curar, así, la experiencia de GIM nos pone en contacto con nuestro poder curativo interior.

Hay dos factores que facilitan a la psique el inicio del proceso de curación con GIM, y para ello contestamos a dos preguntas: ¿qué ofrece una sesión de Musicoterapia GIM? ¿quién puede “guiar” una sesión de GIM?

Para contestar a la primera pregunta, ¿qué ofrece una sesión de Musicoterapia GIM? es necesario partir de la voluntad del viajero/a para estar abierto y trabajarse a si mismo. Una sesión de GIM, proporciona el estímulo para entrar en contacto con emociones difíciles y poder expresarlas, aprendiendo a confiar en el proceso de exploración interior y consiguiendo que los pensamientos y sentimientos profundos puedan emerger. De esta manera la música, durante la sesión, estimula sensaciones corporales y potencia la intuición.

Durante una sesión de GIM, el lóbulo derecho del cerebro se activa mientras se generan las imágenes y emergen los sentimientos. Además, al escuchar la música en un estado de relajación y con los ojos cerrados se potencia la conexión con nuestras emociones de una manera más intensa (Lerner, Papo, Zhdanov, Belozersky y Hender, 2009).

Por otra parte, las imágenes que la música sugiere en ese estado de relajación permiten a la persona, confiar y sentirse protegido en la metáfora que la imagen ofrece, de tal forma que la espontaneidad resultante de esas imágenes confiere un lenguaje simbólico que no se puede manipular. Permitiendo al viajero/a la inmediatez de estar con los sentimientos que experimenta, en lugar de solo hablar de ellos.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿quién puede “guiar” una sesión de Musicoterapia GIM? es fundamental que la aplicación del método sea realizada por un buen profesional, un musicoterapeuta de GIM acreditado, que conozca bien la técnica de guiar y la elección del programa musical. En base a este aspecto, la Asociación Americana de Música e Imagen (AMI), regula todas las formaciones de GIM que se imparten en todo el mundo a través de diferentes escuelas, para que se cumpla el código ético profesional y formativo del método¹⁴. Así, el Instituto Atlantis, proporciona una formación profesional de alto nivel en el Método Bonny de Musicoterapia GIM. Este Instituto, está autorizado, por la Asociación Americana de Música e Imagen (AMI), para enseñar todos los niveles de formación del método.

¹⁴ Ver Anexo XI: Código Deontológico del Método GIM (AMI)

Al completar la formación, el estudiante es reconocido por la AMI con el título de “Fellow” para poder “guiar” sesiones de Musicoterapia GIM profesionalmente, tanto a nivel grupal como individual.

4.3.- Fundamentos históricos

El Método Bonny de Imágenes Guiadas y Música (GIM), comenzó su desarrollo en la década de los 70, una época de gran revolución social en EEUU. Durante este periodo hubo un interés científico por explorar el mundo exterior, lo cual generó una necesidad a su vez de explorar el mundo interior. Las formas del pasado dejaban de tener valor y era el momento de empezar a investigar la Conciencia.

El Centro de Investigación Psiquiátrica de Maryland y el de Menninger recibieron fondos gubernamentales para explorar la Conciencia utilizando drogas psicodélicas como la dietilamida de ácido lisérgico, también llamada lisérgida y comúnmente conocida como Ácido o LSD.

Más tarde, se dejaron de usar estas drogas y comenzaron a investigar con Música y/o diferentes tipos de respiración para desarrollar la ciencia y la curación en Estados No Ordinarios (ENO).

Cabe destacar que Helen Bonny no fue la primera en utilizar la música para provocar un cambio de Conciencia o para evocar imágenes, pero sí fue la primera en elaborar un procedimiento, un método, que puso a ambos procesos juntos.

Es decir, sobre la base de su trabajo con música en la terapia con LSD (Bonny y Pahnke, 1972), Bonny, descubrió que ayudar a una persona a entrar en un Estado No Ordinario de Conciencia antes de escuchar la música mejoraba en gran medida la capacidad de respuesta a la música, y al hacerlo, también daba a la persona la oportunidad de tener un mayor acceso a su mundo imaginario.

4.3.1.- El Equipo de Investigación.

Helen Bonny, estaba realizando su Máster con el padre de la Musicoterapia, E. Thayer Gaston (1901-1970), en el Hospital de Veteranos de Topeka, de la Universidad de Kansas. En su trabajo, uno de sus primeros estudios consistió en una comparación entre sesiones individuales de GIM y terapia verbal. Como resultados, Bonny obtuvo que aquellos que recibieron GIM trabajaron y exploraron sus problemas más rápidamente que los que recibieron terapia verbal (Bonny y Pahnke, 1972).

Según relata Clark (2002), entre los participantes en el programa de investigación se encontraban el Dr. Kenneth Godfrey involucrado en la investigación del LSD, Walter Pahnke, psicólogo y teólogo, John Lilly, médico y psicoanalista, Joan Kellogg, psicóloga y artista y Stanislov Grof, psiquiatra, todos ellos pioneros en el nuevo campo de exploración de la Conciencia. Este campo despertó el interés de Bonny debido a sus propias experiencias con estados de meditación y misticismo.

Tanto Pahnke como Grof estaban interesados en las ideas de Bonny sobre la música y su capacidad para facilitar experiencias místicas. Por tanto, fue invitada a unirse a ellos en la investigación del LSD en el Maryland Psychiatric Research Center, Hospital Estatal Spring Grove en Catonsville, Maryland.

Así, como investigadora asociada, Bonny, asistió a sesiones que utilizaban drogas apoyada por otros investigadores, y ayudó a elegir la música para las largas sesiones de LSD como parte de sus funciones.

Este grupo de investigadores de Spring Grove estaban muy interesados en las experiencias místicas que habían presenciado en las sesiones con LSD cuidadosamente facilitadas y administradas en el centro de investigación. “El paciente solía reclinarse sobre el diván, ponerse un antifaz en los ojos y oír música con auriculares estereofónicos. La intención era bloquear los estímulos visuales externos para que pudiera alcanzarse el foco contemplativo interno” (Clark, 2002, p.9).

Después de la sesión de LSD había varias sesiones de conversación con el propósito de integrar la experiencia en la vida cotidiana. Para Grof, esta charla servía para relacionar lo expresado por el paciente durante la sesión con su problemática de vida. En sus propias palabras:

La música tiende a evocar experiencias poderosas y facilita una liberación emocional y psicosomática profunda. Proporciona una estructura dinámica significativa para la experiencia y crea una onda de carga continua que ayuda a que el sujeto se mueva a través de secuencias difíciles, superando las defensas psicológicas, y entregándose al flujo de la experiencia. (Grof, 1985, p. 386)

Con Walter Pahnke, psicólogo y teólogo de la Universidad de Harvard e investigador de estados místicos, Bonny publicó trabajos sobre los estados alterados de conciencia y la influencia en la asociación de selecciones específicas de música con las seis fases de la experiencia con LSD. Esta investigación fue particularmente importante porque creó la base sobre la cual Bonny posteriormente ideó sus programas de música para GIM.

Hellen Bonny también colaboró con Joan Kellogg en un estudio que comparó las imágenes en GIM con la forma y estructura de los mandalas dibujados al final de la sesión. Bonny y Kellogg encontraron que concentrarse en la realización de un diseño circular inmediatamente después de experiencias intensas dio a los clientes una oportunidad necesaria para relajarse e integrar la experiencia (Bonny & Kellogg, 2002).

Otra persona que contribuyó e influyó en las investigaciones de Bonny fue Abraham Maslow (1970), quien reconocía que se podía obtener una conciencia superior en el encuentro de bloqueos que emergen de forma natural mientras se transita por experiencias en Estados No Ordinarios (ENO). Postuló que en ENO profundos, la psique parecía reorganizarse y reorientarse, de una manera experiencial, holística y empírica.

Por otra parte, Hanscarl Leuner (1919-1996), psiquiatra y psicoanalista europeo, fue el primero en desarrollar un método formal para el uso de imágenes en terapia. Leuner (1978), padre de la técnica Guided Affective Imagery (GAI) *Imágenes Afectivas Guiadas*, ponía énfasis en la motivación inconsciente, en la significación de los símbolos y la resistencia.

Según Summer (1988), Leuner, vio el potencial que tenía la música de estimular la imagen cuando visitó el Centro de Investigación en Maryland. Leuner animó a Helen a seguir sus experimentos utilizando la música como estímulo primario en lugar de dar soporte a la experiencia con la droga.

Así, Bonny descubrió que la música “nos toca”, generando de manera natural imágenes sin requerir sugerencias preliminares de escenas como usaba Leuner en GAI.

En un principio, la GAI, se usaba sin música, pero recientemente se ha añadido música apropiada por parte de Leuner. Los terapeutas de la Clínica Menninger en Topeka y del Centro de Maryland informan que la música potencia la eficacia de la técnica GAI. Los terapeutas han descubierto que cuando se escucha música en estados alterados de conciencia, ésta resulta útil para los pacientes psiquiátricos. Ello ayudó a la percepción de que si la música es buena para estos pacientes, podría ser igual de buena e incluso mejor para la gente mentalmente sana. (Bonny, 1994, p. 178)

4.4.- Modelos conceptuales de Estados de Conciencia

Algunos modelos psicológicos poseen un esquema de la mente humana que ayudan a describir experiencias en estados de conciencia inusuales. Desde la perspectiva de la Psicoterapia, quizá debamos remontarnos al siglo XIX para encontrar trabajos experimentales, basados en la consideración de un plano de conciencia distinto a la vigilia: J.M. Charcot (1825-1893), uno de los maestros de Freud (1856-1939), y J. Breuer (1842-1925), colaborador de este último, descubrieron tratando mediante hipnosis a sus pacientes que los síntomas neuróticos desaparecían al actualizarlos gracias a la experiencia de la catarsis. Así, Freud, añadió los condicionamientos sexuales y agresivos infantiles a las tesis de su maestro Charcot y de su colaborador Breuer, trabajando con el método de asociación libre y construyendo su Psicoanálisis sobre los conceptos de Inconsciente-consciente-preconsciente, y yo-ello- superyo (Herrán, 2006).

Estos trabajos nacen en el marco de la curación psicológica, y aportan, para lo que nos ocupa, una noción fundamental: acceder a estados superiores o más elevados de madurez y de conciencia como requisito conveniente para solucionar o liberarse de los conflictos inconscientes.

Al mismo tiempo, otros estudiosos rechazaban la hipótesis de que la conciencia pudiera describir niveles de grados de complejidad distintos. Por ello, hubo que esperar a C.G. Jung (1875-1961), para superar las limitaciones de S. Freud, y reconocer en el ser humano lo que llamó un inconsciente espiritual, para una posible interiorización y evolución autorrealizadora, y con ello, una nueva clase de expectativa del desarrollo humano que el propio Jung aprendió en gran medida de la psicología oriental.

Por tanto, una de las contribuciones más conocidas de Jung es la noción de “inconsciente colectivo”, como un inmenso almacén de información sobre la historia y la cultura humana que descansa en la profundidad de la psique de todo ser humano.

Mención aparte merece R. Assaghioli, que introduce la complejidad en los Estados de Conciencia y A.H. Maslow, que potencia la lectura humanista de la Psicología hasta desembocar en la Psicología Transpersonal, la “cuarta fuerza” en Psicología.

La investigación psicológica de Occidente, que durante los años 60 tuvo como campo de estudio los Estados de Conciencia, desarrolló una óptica analítica, sistematizadora y con aspiraciones científicas con la finalidad de explorar las profundidades del psiquismo humano. Una de las aproximaciones científicas en este sentido tuvo lugar en los años 60 y 70 a través del estudio de los Estados Alterados de Conciencia o Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO).

En este sentido, uno de los mayores impulsos al estudio psicológico de estos estados (ENO) vino con las investigaciones realizadas desde el descubrimiento de los efectos psicotrópicos que producía la ingesta de drogas, especialmente la dietilamida del ácido d-lisérgico o L.S.D., que conducen la conciencia del individuo a fenómenos subjetivos de despersonalización (Solomon, 1964; Cohen, 1972; Grof, 1976, 1987; Calle Guglieri, 1978). (citado en Herrán, 2006).

Desde esta perspectiva, el marco conceptual en el que se fundamentó Helen Bonny (1994), para explicar la influencia de la música en estados alterados, fue el modelo de psicosis de Roberto Assagioli. Este modelo, presentaba “una sucesión o mapa de instancias de la psique humana con la que se corresponden diversas actividades psíquicas: a) Inconsciente inferior, b) Inconsciente medio, c) Supraconsciente, d) Yo personal, d) Yo transpersonal, y e) Inconsciente colectivo” (Almendro, 1995, p. 151).

Según afirmó Bonny (1994):

El inconsciente inferior contiene las actividades elementales fisiológicas o psicosomáticas que dirigen las funciones corporales, los impulsos fundamentales y las raíces de diversos estados patológicos como las fobias, las obsesiones, las compulsiones y los engaños. El material que un psicoterapeuta busca revelar con un paciente a menudo involucra zonas del inconsciente inferior. Se ha descubierto que la terapia ayudada por la música es muy útil para sondear muchas zonas difíciles de alcanzar en este nivel. (p. 171)

La zona que recibe mayor atención en la obra de Bonny (1994) *La Música y su mente*, es la correspondiente al inconsciente superior o supraconsciente, siendo esta región de donde extraemos la percepción creativa y las órdenes de impulsos superiores. No obstante, afirmó que: “con nuevas técnicas las personas pueden aprender a expandir su percepción del yo tanto hacia los niveles superiores como inferiores del consciente” (p. 175).

A través de la experiencia e investigación que Bonny llevó a cabo en el Centro de Investigación Psiquiátrica de Maryland se demostró que “las drogas y la música juntas formaban un equipo poderoso, capacitando al “yo” observador a alcanzar nuevos niveles de percepción”(Bonny, 1994, p.176), así, la persona podía explorar con el uso de la música su inconsciente, observando los símbolos e imágenes que emergen para trabajar con los conflictos personales no resueltos.

4.4.1- Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO) en GIM.

En la década de 1970, el uso de drogas alucinógenas en investigación y terapias fue prohibido. Helen Bonny mediante estas experiencias se fue dando cuenta que el uso de LSD era dispensable, porque la música, cuando era escogida con “conocimiento y discriminación, podía ella sola producir este estado alterado de conciencia, lo que permite una participación y observación simultáneas de los eventos mentales y de la experiencia de la persona” (Skaggs, 1997, pág.77).

Según Summer (1988), Bonny fue desarrollando su técnica hacia un abordaje humanista con el objetivo de tratar con personas “normales”, es decir, personas relativamente saludables que estaban en busca de una auto-actualización. Personas que buscaban más experiencias e insights en las áreas humanistas y transpersonales (Summer, 1988). Se empezaba a reconocer el valor de mejorar la auto-conciencia. Por tanto, el trabajo previo realizado con Música y drogas llevó a Helen Bonny a la necesidad de crear un método para demostrar que las personas eran capaces de alcanzar Estados No Ordinarios de Conciencia y trabajar sus problemas solo con la ayuda de la música y sin necesidad de las drogas.

El problema residía en hallar un medio de ayudar al “yo consciente” a atravesar las defensas y asuntos de la conciencia ordinaria y entrar en una nueva conciencia, de modo que la persona pudiese estar intensamente involucrada en una experiencia de música, en niveles más profundos de su ser. Su hipótesis era que, si se desarrollaba este medio, se conseguirían las experiencias similares a las inducidas por las drogas (Bonny y Savary, 1978).

Para Bonny (2002), un Estado No Ordinario de Conciencia o un Estado Expandido de conciencia es una parte fundamental de todas las formas de trabajo GIM. Para ilustrar su teoría, desarrolló una serie de mapas de conciencia que llamó Diagramas de corte-registro que tratan de representar la metáfora del crecimiento continuo. Los anillos concéntricos se asemejan a los anillos de crecimiento de un tronco de árbol cortado¹⁵. En el centro está el ego y a lo largo del diagrama se observan varios estados de conciencia, que van desde los que están más cerca de la vigilia normal, de la conciencia del ego, como los sueños, a los más expandidos en una conciencia más profunda, como la conciencia de unidad.

¹⁵ Ver Figura 4.1.-Diagrama de Corte-Registro de la Conciencia (Bonny, 2002) (p.212)

En estos diagramas, Bonny trató de ilustrar la capacidad de la música para resonar en todo el campo de la conciencia y para activar las experiencias en los niveles psicoterapéuticos, así como en los niveles espirituales y transpersonales.

Su premisa, ilustrada gráficamente a través de esos de diagramas del Corte- Registro, es que “en una sesión GIM la música lleva a una persona a uno o más de los estados de conciencia, facilita la exploración de ese área interior y trae la información obtenida al ego para la integración” (Bonny, 2002, p. 192).

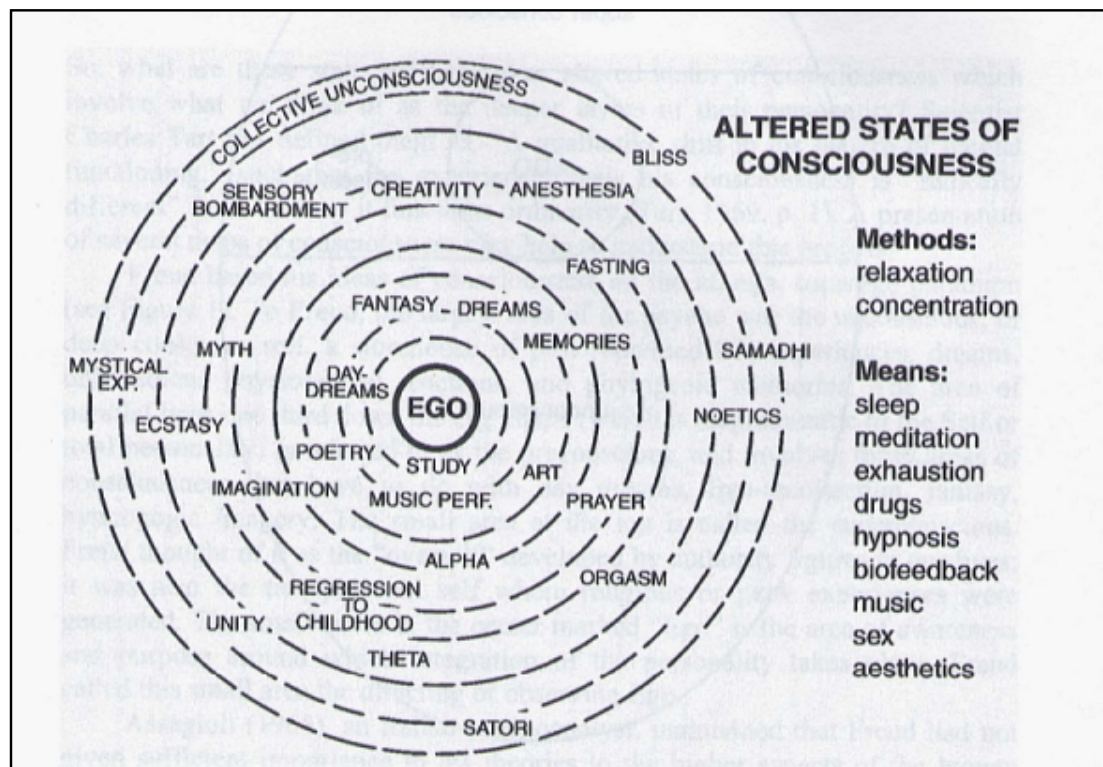


Figura 4.1. Diagrama de Corte-Registro de la Conciencia (Bonny, 2002)

Así, sólo aquellas experiencias de escucha musical que se producen dentro de un Estado No Ordinario de Conciencia caen dentro de los límites de GIM.

En palabras de Bruscia (2002):

Entrar en tales estados ayuda al viajero a abrirse más a fondo a la experiencia de escuchar música, que a su vez conduce a una mayor exploración de estados expandidos. Por lo tanto, GIM utiliza estados expandidos de conciencia como un medio para su fin, y también fomenta la exploración de estos estados como un fin en sí mismo. Incluso se podría decir que toda la sesión GIM sirve como una inducción ampliada de conciencia. (p.48)

Por tanto hay que aclarar que el Modelo de Musicoterapia GIM no utiliza la música para potenciar una escucha proyectiva o una escucha relajada.

En la escucha proyectiva, que es una de las técnicas de Musicoterapia, el musicoterapeuta presenta la música a los clientes, que están en una posición vertical o estado ordinario de conciencia y, a continuación, les pide que reaccionen ante ella con imaginación. Esto incluye asociación libre de imágenes, narraciones, dramatizaciones, dibujos, danzas o diferentes movimientos. Sin embargo, en GIM el musicoterapeuta anima al cliente a entrar y a potenciar un Estado No Ordinario de Conciencia a través de la escucha musical y las imágenes que emergen.

Por otra parte, el objetivo de la escucha musical en GIM en un Estado No Ordinario de Conciencia, no es alcanzar y mantener un estado de relajación aunque se utilice la inducción- relajación antes de la escucha musical, sino que:

El Musicoterapeuta o guía ayude al viajero a entrar en un estado de relajación, para que le sea más fácil explorar los estados profundos de conciencia una vez que comience la música. El objetivo de GIM, por tanto, es una mayor exploración del nivel de conciencia del viajero, no alcanzar y mantener un estado de relajación (Bruscia, 2002, p.48-49).

Según Bush (1995), en una sesión de GIM, con frecuencia los clientes exploran y atraviesan diferentes lugares de conflicto. En su práctica profesional como musicoterapeuta de GIM, observó que los asuntos que primero salen a la superficie pueden estar relacionados con asuntos inconclusos de experiencias dolorosas que han estado almacenadas en la psique pero que están cercanas a la conciencia. Las representaciones simbólicas emergentes se encuentran almacenadas en la psique alrededor de temas importantes en la vida de la persona. Los temas recurrentes que aparecen en la imaginación son indicadores de que la persona está trabajando en una de las áreas que pueden ser centrales para su vida emocional.

En palabras de Grof (1999):

En los estados No Ordinarios de Conciencia existe una selección natural inconsciente con mayor carga y relevancia emocional. Es como si una especie de “radar interno” estructurara la psique y el cuerpo, en busca de los elementos más importantes y los trajera a nuestra mente consciente. Este hecho tiene una importancia incalculable tanto para el terapeuta como para el cliente, ya que nos evita la tarea de tener que decidir qué temas son importantes y cuáles no. (p. 44)

Cuando la persona tiene el deseo de trabajar estos temas en las sesiones de GIM, las emociones que están ocultas o los sentimientos reprimidos empiezan a disolverse. De esta forma, el trabajo interior profundo, con GIM, libera el potencial de la personalidad produciéndose una transformación en la vida de la persona.

Continuando con las palabras de Grof (1999), “uno de los principales beneficios inmediatos que derivan de este trabajo consiste en la liberación de emociones y de los sistemas de tensión que permanecen almacenados en el cuerpo como consecuencia de estos traumas” (p. 44).

4.5.- Estructura de la Sesión de GIM

El método Bonny de GIM se puede aplicar con una sola persona o con un grupo, pero tanto en su forma individual como grupal, la sesión de GIM está estructurada en cuatro partes según las definió Bonny (2002): El preludio, la relajación-inducción, el “viaje” musical y el postludio o integración. Su duración aproximadamente es de una hora y media a dos horas y este tiempo viene determinado fundamentalmente por la duración de los programas musicales utilizados, que normalmente superan los 30 minutos.

4.5.1.- La sesión inicial.

Al igual que con la mayoría de los procesos terapéuticos, el procedimiento de trabajo de un proceso de sesiones con GIM, comienza con una sesión inicial o entrevista. Como explica Ventre (2002), a través de esta sesión inicial se establece el encuadre musicoterapéutico y la posibilidad de observar si hay una relación de confianza suficiente para comenzar una relación terapéutica. También ofrece la oportunidad para que el musicoterapeuta explique el procedimiento de trabajo con GIM a su cliente, y para que este pueda tener las primeras experiencias con el método.

En esta sesión inicial, el musicoterapeuta obtiene una historia completa del cliente. Típicamente, esto incluye: nombre, información de contacto (dirección, teléfono, correo electrónico); fecha y lugar de nacimiento; historia médica; información acerca de la familia o el origen; amigos y otros datos importantes; educación y estilos de aprendizaje; aficiones; experiencia de tratamiento previo y/o actual; temas y objetivos de vida; razones para hacer un proceso con GIM; experiencia y conocimientos sobre música y sobre los estados alterados de conciencia.

Después de la conversación verbal, el musicoterapeuta ofrece a su cliente la escucha musical de alguna pieza corta, previamente seleccionada, y toma nota de cómo el cliente reacciona a las inducciones, estados alterados, música e imágenes.

Al explicar una sesión inicial de GIM, Bonny (1978) recomienda dar los siguientes sugerencias:

A tu ser interior le gusta la repetición. La música en una sesión GIM es programática. Trata de no escuchar la música de una manera intelectual. Siéntete libre con tus emociones. Siéntete libre en cualquier momento para mover tu cuerpo a una posición más cómoda. Comprométete con cualquier símbolo o sensación que se presente. Permítete el movimiento y la sensación de que la música te lleva de una escena a otra. Por último, y muy importante, disfruta. (pp 12-13)

Bonny (1978), concibió originalmente su método como una serie contractual de sesiones, seis fue el número inicialmente propuesto, con contratos adicionales hechos según fuera necesario. Ventre (2002) explica que esto no siempre se hace en la práctica actual de GIM y muchos musicoterapeutas sugieren una sesión inicial de prueba, y luego, si el cliente y el musicoterapeuta acuerdan continuar, el trabajo de terapia comienza.

4.5.2.- Preludio.

El Preludio es la parte de la sesión en la que se establece una conversación preliminar para determinar el foco de intención del “viaje” o el objetivo de interés del cliente para trabajar en la sesión, a la vez que posibilita al musicoterapeuta la observación de los sentimientos que la persona presenta en ese momento. Esta información sirve para escoger el tipo de relajación, la inducción y la música que va a ser utilizada.

Bonny (1978) describe esta conversación preliminar como “un diálogo introductorio que tiene como función crear una buena relación, y que ocurre en cada sesión cuando el cliente entra en la habitación” (p.16). Este es el momento en el que el cliente puede relatar al musicoterapeuta lo que le ha estado sucediendo desde la última reunión, qué temas son más urgentes, y cómo él/ella se está sintiendo. El cliente puede compartir los sueños y las ilustraciones o escritos que se han hecho desde la última sesión.

El musicoterapeuta utiliza esta parte de la sesión para evaluar qué problemas tienen más probabilidades de llegar con la música y a qué nivel de la conciencia. El nivel de energía del cliente se observa con cuidado. El musicoterapeuta también está ayudando al cliente a mirarse internamente con los principales temas que se abordarán con la música. Esto se hace verbalmente a través de las intervenciones (preguntas y declaraciones) realizados por el musicoterapeuta, y a través del lenguaje corporal, no verbal, que refleja lo que afecta al cliente y sus patrones. Todos estos elementos se tendrán en cuenta en la posterior inducción y la elección de la música. Esta parte de la sesión puede llevar aproximadamente treinta minutos.

4.5.3.- Relajación- Inducción.

En esta parte de la sesión, el musicoterapeuta conduce a la persona a una relajación física y mental. Durante esta relajación, se utiliza una inducción verbal teniendo en cuenta el foco de intención del “viaje”. El propósito es tranquilizar el cuerpo y la mente para facilitar el acceso a Estados No Ordinarios de conciencia y potenciar en el viajero/a un estado receptivo a la música, que escuchará después.

Para ello, el viajero/a se coloca en una posición cómoda, preferiblemente tumbado y siempre con los ojos cerrados. Se pueden utilizar diferentes tipos de inducciones: Centrada en la respiración, sintiendo pesadez y ligereza, relajación progresiva, con el uso de visualizaciones relevantes o colores, etc. Después de la relajación y justo antes de que la música comience a sonar, el musicoterapeuta repite el foco de intención propuesto en el preludio de la sesión.

La inducción, como Bonny (1978) la concibió, contenía una relajación física de la musculatura y una concentración psicológica, para centrarse y poner atención en su interior. Por lo tanto, el propósito de la inducción es ayudar al cliente a excluir el ambiente externo con el fin de dar un mayor enfoque y atención a su proceso interno. Así, este cambio de enfoque es comúnmente conocido como un Estado Alterado de Conciencia o Estado No Ordinario de Conciencia (ENO).

Ventre (2002), dice al respecto:

Es importante señalar que no solo hay un estado ordinario y un estado alterado, sino muchos niveles y grados de estados alternativos conscientes o de conciencia. Son cambios cualitativos y cuantitativos en las percepciones del tiempo, el espacio y la energía. Todos nosotros entramos en estos estados a lo largo de un día y toda una vida. Algunos ejemplos de ENO son: estar soñando despierto, una intensa concentración, la meditación, ENO inducido químicamente (como con el alcohol o las drogas), dormir, soñar, la privación sensorial, la creatividad, etc. (pp. 31-32)

El paso final para la inducción es la puesta a punto de la información preliminar, es decir, el foco de intención a trabajar, el nivel de energía en el que se presentó el cliente, y el nivel de ENO en el cual se trabajará con la música seleccionada para la sesión. El musicoterapeuta utiliza toda esta información, el afecto, el nivel de energía, y el conocimiento de los problemas del cliente, su lenguaje de imágenes y sus preferencias de relajación para componer la inducción. La inducción ayuda a inducir o aumentar el ENO y es también una introducción muy importante para comenzar la escucha musical, “el viaje”.

4.5.4.- El viaje musical, la escucha de la Música.

El viaje musical constituye el núcleo de la sesión, donde se utiliza la música elegida por el musicoterapeuta en relación al foco de intención propuesto por el viajero/a. Suele tener una duración entre treinta y cincuenta minutos en las sesiones individuales y de menor duración en las grupales.

Durante la escucha musical el Musicoterapeuta establece un diálogo con el viajero/a en base a las imágenes y sensaciones que este/a expresa. La música lleva a la persona a diferentes estados emocionales y a imaginar diferentes escenarios. El cliente está tumbado en un sofá o esterilla y está expresando, a través del lenguaje verbal y no verbal, lo que está experimentando.

El musicoterapeuta, sentado al lado del cliente, se mantiene en contacto a través de su presencia y las intervenciones verbales que realiza. Para Grocke y Wigram (2007), las intervenciones verbales del musicoterapeuta durante el viaje musical deben estar acordes con la experiencia imaginativa del cliente.

Algunas de las intervenciones verbales que el musicoterapeuta realiza son las siguientes:

- *Con imágenes visuales:* ¿Qué aspecto tiene? ¿Tiene color? ¿Tiene forma?
- *Con sentimientos:* ¿Cómo se siente? ¿En que parte del cuerpo lo siente?
- *Intervenciones cuando una persona aparece en la imagen:* ¿Es alguien conocido? ¿Hay algo que le quiera decir a esa persona? ¿Le habla usted esa persona?
- *Cuando aparece un grupo de personas:* ¿Hay alguien que le llame la atención?
- Cuando el cliente no genera ninguna imagen: ¿Puede la música servirle de ayuda? ¿La música le sugiere algo? Permita que la música le acompañe. (Grocke y Wigram, 2007, p. 175- 176)

Esta parte de la sesión es muy importante y constituye el núcleo fundamental de la misma ya que a través de la triangulación: música, intervenciones del musicoterapeuta y el material imaginario del cliente, este es capaz de encontrar y explorar el material necesario para resolver los objetivos propuestos en el proceso terapéutico.

Según Bonny (1978):

El periodo de escucha de música implica tres niveles de experiencia: un preludio, un puente y una parte central o corazón. El preludio se caracteriza por las imágenes superficiales que permiten al cliente hacer los ajustes necesarios para entrar en Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO) o estados alterados en relación con la música. El puente se caracteriza por las experiencias de imágenes interiores que permiten al cliente ascender o descender en estados profundos de la conciencia. El corazón de la sesión contiene los principales temas y cuestiones de trabajo interno del viaje. (p. 24)

4.5.5.- El Postludio o Integración.

El Postludio o integración es la última parte de la sesión de GIM, la música ha terminado y el viajero/a regresa del estado de ENO.

Normalmente la persona realiza un dibujo y/o mandala que le ayuda a integrar su experiencia. Después, hace una reflexión sobre sus reacciones físicas, sobre las imágenes, sentimientos y emociones que formaron parte de su viaje musical y como estas están relacionadas con su foco de intención inicial.

Por tanto, cuando el cliente ha completado el trabajo con la música, el musicoterapeuta le ayuda a volver a un estado orientado hacia el exterior, a un Estado Ordinario de Conciencia. Algunas sesiones llevan a completar el cierre de un problema, pero a menudo, el cliente llega a un lugar confortable de parada a sabiendas de que continuará trabajando con el tema en una próxima sesión.

Durante el Postludio, el cliente tiene la oportunidad de revisar o procesar la sesión de manera creativa, es decir, a través de todas las imágenes y sensaciones más significativas acontecidas durante su viaje con la música.

Para Ventre (2002), “Despertar, aprender a escuchar y comprender el lenguaje simbólico del espíritu creativo es uno de los beneficios de GIM” (p. 33). Por lo tanto, el procesamiento se realiza con bastante frecuencia en una modalidad creativa. Algunos ejemplos son: uso de la expresión plástica: mandalas, dibujos, uso de arcilla, collage, etc., uso del lenguaje escrito: diarios, poesía, canciones, etc... y el intercambio verbal, entre el cliente y el musicoterapeuta. El proceso de intercambio continúa incluso si el cliente no utiliza ninguna de las técnicas mencionadas anteriormente, pero muchos clientes lo han encontrado beneficioso, agradable y saludable.

En la fase de postludio o integración el musicoterapeuta no cumple la función de “interpretar” las imágenes, sensaciones expresadas o el mandala y/o dibujo realizado por el viajero/a, sino de ayudarle a encontrar su propia conexión entre las imágenes y el foco inicial de intención de su viaje y/o situación de vida actual.

En palabras de Bonny (1978):

Ninguna interpretación de las imágenes es dada por el guía durante la sesión, o después. En esencia, la curación de la personalidad procede a través de la música como catalizador, permitiendo a través de ella, la actitud persuasiva del guía. (p.20)

La evaluación del cliente en el proceso de GIM va a ser predominantemente cualitativa. La percepción del musicoterapeuta y una evaluación de la mejora gradual de las posibilidades del cliente en tener conciencia de sus dificultades y poder enfrentar mejor sus cuestiones internas son los principales instrumentos de evaluación del musicoterapeuta durante el proceso con GIM.

4.6.- Características del Modelo de Musicoterapia GIM

Según Bruscia (2002), existen notables diferencias entre el la utilización de la Música para potenciar la imaginación en un Estado No Ordinario de Conciencia y que fundamenta el Modelo de Musicoterapia GIM y otros usos de la música que emplean diferentes técnicas y que no están encuadrados dentro de este modelo.

Sobre la base del trabajo con música en la terapia con LSD, Bonny (1972) descubrió que ayudando a la persona a entrar en un Estado No Ordinario de conciencia antes de escuchar la música, mejoraba en gran medida la capacidad de respuesta a la música, y al hacerlo, la persona tenía un mayor acceso a su mundo imaginario. Por tanto, podemos decir que el procedimiento de Bonny para trabajar simultáneamente con la conciencia, la música y las imágenes es única y originalmente propia, y por tanto define su método.

Bruscia (2002) destaca las siguientes características propias del modelo GIM:

- 1.- Los programas de Música utilizados por Helen Bonny, eran específicamente programas de música clásica diseñados para guiar la experiencia imaginativa de la persona.

2.- Helen Bonny, descubrió cómo interactuar verbalmente con una persona durante la escucha musical, el viaje musical. Bonny creó después de años de experiencia trabajando en la terapia de LSD, su propio método y también descubrió que a la hora de acompañar o guiar a un individuo, algunas intervenciones verbales facilitan la experiencia y otras eran intrusivas e invasivas. (p. 41)

Como continúa explicando Bruscia (2002), durante las últimas décadas, ha surgido una gran confusión en los nombres y definiciones que se atribuyen a las diversas prácticas inspiradas por Helen Bonny, en donde durante la escucha musical emergen imágenes espontáneas en un Estado No Ordinario de Conciencia. Al principio, a cualquiera de estas prácticas se le llamaba "Imágenes Guiadas y Música" o GIM. Con la explosión de la utilización de técnicas con imágenes a finales de 1970 y 1980, el término "Imágenes Guiadas" fue utilizado en la literatura para cualquier variedad de prácticas terapéuticas que implicaban la imaginación, algunas incluyendo música y otras no¹⁶.

Por otra parte, comenzaron a surgir distinciones entre la Sesión Individual de Musicoterapia GIM (BMGIM), que se había convertido en una terapia más profunda, y la Sesión Grupal de Musicoterapia GIM (BMGGIM), que se fue desarrollado originalmente para fines no terapéuticos (Bonny y Savary, 1978). Se trató de buscar diferencias para designar las prácticas terapéuticas, la sesión individual, de las no terapéuticas, la sesión grupal. Por ello, se pensó en denominar Musicoterapia GIM, a la sesión individual y "Música e Imágenes" a la Sesión Grupal.

Sin embargo, posteriormente, las aplicaciones de las sesiones grupales se comenzaron a desarrollar en marcos institucionales y clínicos por diversos musicoterapeutas con un mismo encuadre terapéutico. Debido a este cambio de enfoque, en la actualidad se utiliza el mismo nombre GIM, para designar tanto las sesiones individuales como las grupales (Summer, 1988).

¹⁶ Ver *Apartado 4.10.1.2.- Musicoterapia GIM y otras técnicas de imaginación* (p.269)

A este respecto Bruscia (2002) explica:

1.- GIM es un nombre general que incluye todas las prácticas que involucran imágenes y música en un Estado No Ordinario de Conciencia, incluyendo el trabajo realizado en sesiones individuales o de grupo, con efectos terapéuticos, de sanación, auto-desarrollo, y de crecimiento espiritual.

2.- El "Método Bonny" se refiere a toda la obra original de Bonny. Esto incluye tanto la sesión grupal como individual; sin embargo, debido a las diferencias entre estas formas algunos autores se reservan el acrónimo "BMGIM" para designar la Sesión Individual y "Grupo GIM", "BMGGIM" o "La música y las imágenes" para designar a la Sesión Grupal. (pp. 38-39)

En este sentido, en nuestra investigación hemos utilizado el acrónimo BMGIM, para designar a las sesiones individuales y BMGGIM, para las grupales, dentro del marco del modelo GIM.

4.6.1- La Sesión de Musicoterapia GIM Individual: BMGIM.

El método GIM tradicional fue desarrollado principalmente por Helen Bonny como una forma individual de terapia, aunque también lo trabajó en su forma grupal.

La sesión de Musicoterapia GIM individual es un proceso diádico, en el que el viajero/a y el musicoterapeuta tienen como propósito el crecimiento interno del cliente y la expansión de sus opciones de vida. Es un proceso integral que permite a una persona aprovechar su rico mundo interior de imágenes para explorar todo lo que fue, es y puede ser. Alienta la exploración de problemas, dificultades y fortalezas, así como esperanzas, fantasías y deseos para el futuro.

Por tanto, podemos decir que es un proceso multidimensional e integrador en el que las imágenes y los símbolos que se produzcan podrán ser experimentados en muchos niveles a la vez, de lo concreto a lo abstracto y de lo muy personal a lo transpersonal. Las sesiones de BMGIM, son consideradas como viajes musicales, en donde las imágenes generadas durante la audición musical llevan al cliente, al viajero, a viajar con la música.

Haciendo una síntesis de los escritos de Bonny (2002), BMGIM puede ser definido como:

1. Una forma de trabajo individual (Sesiones individuales).
2. Un método para la exploración de la conciencia que implica la formación de imágenes espontáneas.
3. Un Estado No Ordinario o Estado expandido de la conciencia.
4. Programas diseñados (grabados) de música clásica.
5. Un proceso que implica la interacción con una guía, un musicoterapeuta.
6. El uso de intervenciones no directivas, no analíticas, basadas en música y en donde se producen diálogos entre guía y viajero durante la escucha musical.
7. Un modelo dentro de una orientación centrada en el cliente.
8. Una sesión que tiene los siguientes componentes: Preludio (conversación preliminar), relajación-inducción, el viaje musical y la discusión o postludio.

A este respecto Bruscia (2002) dijo lo siguiente:

Estas características definen el método, y todas deben de estar presentes para considerar la forma pura de BMGIM, como originalmente fue desarrollado por Bonny. Por lo tanto, si alguna de estas características faltan o son significativamente diferentes de lo que se ha descrito anteriormente, el método no debe considerarse o etiquetarse como BMGIM; sino que más bien debería ser considerado: una adaptación del método de Bonny. (p. 46)

4.6.2- La Sesión de Musicoterapia GIM grupal: BMGGIM.

La Sesión de Musicoterapia GIM Grupal (BMGGIM), posee la misma estructura, que la Sesión Individual (BMGIM), pero su objetivos y la metodología de trabajo comporta algunos aspectos singulares.

Realizando una síntesis de los escritos de Bonny (2002), con respecto a la Sesión grupal de Musicoterapia GIM, esta puede ser definida como:

1. Una forma de trabajar con las personas en un ambiente de grupo.
2. Una manera para trabajar los efectos de la exploración de la conciencia, por ejemplo, en la educación, la formación, el autodesarrollo o el trabajo espiritual.
3. La Exploración de las imágenes que surgen de forma espontánea por parte de cada miembro, en un Estado No Ordinario de Conciencia, en un estado expandido de la conciencia.
4. La escucha de una o más piezas de música de diferentes estilos.
5. Una práctica no dirigida, por parte del guía o musicoterapeuta, en donde no hay diálogos entre éste y el viajero durante la escucha musical.
6. Un trabajo con una orientación centrada en el cliente.
7. Dentro de una forma de sesión que incluye: el Preludio: conversación preliminar, relajación-inducción, el viaje musical y discusión- postludio.

Al igual que en la sesión individual, si alguna de estas características se modifican en alguno modo, la práctica debe ser considerada como una adaptación del método Bonny.

Cabe destacar que en contraste con el trabajo individual (BMGIM), el trabajo grupal (BMGGIM), no implica un diálogo entre cada viajero y el guía. En cambio, cada viajero puede informar de las imágenes que aparecen, pero sin establecer un diálogo con el guía durante la escucha musical.

La siguiente Tabla 4.1, compara el papel del cliente y el musicoterapeuta en la sesión individual de BMGIM y la sesión grupal (BMGGIM).

Tabla 4. 1.

Comparación entre la sesión BMGIM y BMGGIM (Adaptación de Grocke y Wigram, 2007)

	Papel del Cliente	Papel del Musicoterapeuta
Sesión Individual BMGIM	El cliente relata las imágenes u otras experiencias en respuesta a la música.	El musicoterapeuta implica el diálogo con el cliente, haciendo preguntas e intervenciones simples, y observa la respuesta del cliente a la música y a las imágenes.
Sesión Grupal BMGGIM	El cliente escucha la música y puede evocar imágenes o tener otras experiencias en respuesta a la música.	El musicoterapeuta no entabla diálogo con el cliente, pero observa la respuesta de éste a la música.

No obstante, existen algunas excepciones en donde surge el diálogo entre los miembros que conforman el Grupo GIM. Bonny y Savary (1973) en su obra, *La Música y su mente* describe algunas de estas experiencias:

En el grupo denominado "Grupo de la fantasía," un miembro del grupo comienza crear una imagen, y cuando este considera, indica a la persona más próxima parar que prosiga con la imagen, y así sucesivamente hasta que todo el grupo ha contribuido. (p.109)

En este sentido, muchos avances se han hecho en los tipos de diálogos realizados en las sesiones grupales de GIM, que involucran a más de una persona. En la década de 1990, se comenzaron a estudiar y a experimentar la forma de guiar a varios viajeros/as, compartiendo imágenes y música juntos. A este respecto, Bruscia (1992) nos describe otras formas de trabajar en grupo con GIM, las cuales pertenecen al Modelo de Musicoterapia GIM, pero no son originarias del Método Bonny, es decir, no fueron trabajadas por Helen Bonny. Algunas de ellas son las siguientes:

1.- La Imagen Progresiva en el Grupo: Cada miembro toma una imagen y describe la evolución o historia de esa imagen. Cuando acaba un miembro, se señala el siguiente miembro para continuar; si alguno no responde se pasa el turno. En esta experiencia la participación del Guía o Musicoterapeuta es mínima, aparte de preparar al grupo para comenzar, y quizá proporcionando una imagen de inicio. Como se mencionó anteriormente, este tipo fue utilizado por Bonny con el término "fantasía de grupo."

2.- *Rondas Individuales en Grupo*: Cada miembro del grupo imagina algo acerca de una persona en el grupo; la persona aludida puede o no reaccionar o responder a las imágenes de cada miembro del grupo. El guía siempre asiste al grupo en la entrada y en la salida de las imágenes, pero durante las imágenes puede o no, entrar en el diálogo entre cada uno. Con el tiempo, cada miembro se convierte en el foco de imágenes del grupo.

3.- *La Ronda Individual en Grupo*: Aquí una persona es el que genera las imágenes principalmente, estas imágenes giran acerca de cada miembro del grupo. Cada miembro del grupo puede o no responde a la persona que genera esas imágenes, pero nunca fuera de turno. La guía siempre ayuda al grupo para que cada miembro pueda entrar y salir de la experiencia, pero durante las imágenes puede o no puede entrar en diálogo entre cada participante. Así, go-rondas individuales pueden ser guiados o no guiados. Shorr (1986) ofrece el siguiente ejemplo al respecto: pedir a una persona que imagine ser un animal y, a continuación, dar la vuelta a cada miembro del grupo, uno a uno, y entrar en un diálogo con cada uno.

4.- *Grupo de Generación de Imágenes Guiado*. Después de describir en detalle una particular imagen significativa o “viajar” con el grupo, una persona selecciona los miembros del grupo para entrar en la imagen o el “viaje” como participantes u observadores. El guía ayuda a la persona y compañeros en la entrada y salida de la experiencia, y desempeña un papel activo, pero no es directivo en la orientación de la experiencia real, utilizando todas las técnicas pertenecientes al BMGIM. El diálogo entre los participantes durante la experiencia, con la ayuda de la guía, ayuda a explorar las perspectivas propias, así como las opciones no planteadas que la persona pueda tener dentro de la imagen o el “viaje”. De esta manera se trabajan continuamente, nuevas perspectivas y secuencias de acción que se desarrollan en la interacción grupal.

5.- *Pareja de Configuración de Imágenes Guiadas*. Dos personas tiene una sesión conjunta GIM, entrando en un Estado No Ordinario de Conciencia, y luego crean imágenes con la música mientras que dialogan con un guía.

6.- *Grupo de Configuración de Imágenes Guiado*. Todos los miembros del grupo espontáneamente co-crean la experiencia de las imágenes. El guía ayuda al grupo en la entrada y salida de la experiencia y, a continuación, desempeña un papel activo, pero no directivo en el diálogo, utilizando todas las técnicas pertenecientes a BMGIM. Dos diferencias se han adoptado en este enfoque: 1.- El guía ofrece una imagen de inicio para todo el grupo, y luego invita a empezar a interactuar dentro de la imagen, utilizando todas las técnicas no directivas de BMGIM. 2.- Según lo informado por Merritt y Schulberg (1995), fue desarrollado por Carol Bush y Sara Jane Stokes. Aquí, el guía proporciona una imagen de inicio, e invita a los miembros del grupo a que cada uno continúen su propio camino independiente, cada miembro puede compartir sus experiencias en voz alta cuando se sientan motivados a hablar. Lo que comienza como un viaje separado termina en una experiencia común. (Bruscia, 2002, pp.54-56)

En todas las sesiones grupales de GIM es importante destacar la aportación terapéutica que el grupo aporta. En este sentido, en la investigación de Summer (2010), en relación a la interacción que se produce entre la música y las imágenes en las sesiones grupales de GIM, describió tres niveles de trabajo: de apoyo, exploratorios y de reeducación. En el nivel de apoyo se centró en la creación de una base común positiva para el grupo que permitía a los participantes sentirse seguros, por lo que el grupo podría reconstruirse a sí mismo a través de experiencias positivas compartidas. Así, los objetivos y temas de apoyo trabajados fueron fundamentalmente, la identidad, el ponerse en contacto con los recursos internos positivos y la música con conexión fundamental con el viajero.

4.6.3.- Duración de la Sesión de GIM.

Como diseñó originalmente Bonny, las sesiones individuales suelen durar de una y media a dos horas, y en raras ocasiones puede incluso extenderse hasta 3 horas, dependiendo de la longitud de la música utilizada y otros factores. Como explica Bruscia (2002), estas sesiones pueden parecer bastante largas en comparación con los 50 minutos que caracterizan la práctica tradicional de la psicoterapia. Por esta razón, Ritchey (1993) adaptó la sesión de

GIM utilizando programas de música más cortos, y teniendo menos tiempo para el preludio y el procesamiento del postludio. Ella comprobó que, incluso estas sesiones más cortas si se preparan adecuadamente pueden "trabajar a un nivel más allá de los límites para los que que la psicoterapia breve suele ser eficaz "(p. 29).

Sin embargo, en opinión de Bruscia (2002), el acortamiento de la sesión individual GIM va más allá del Método Bonny por dos razones. En primer lugar, porque los programas completos de música rara vez son cortos, la mayoría superan los 30 minutos. En segundo lugar, porque la profundidad de la obra en una sesión corta rara vez puede igualar la profundidad en una sesión más larga, no sólo porque la música profundiza continuamente la experiencia con un programa de larga duración del viajero/a, sino también porque en una sesión más corta el terapeuta debe continuamente controlar la profundidad de la conciencia.

Sin embargo, en las sesiones de grupo (BMGGIM), según las sugerencias musicales de Bonny y Savary (1973), se puede variar considerablemente el tiempo de la sesión sin ir más allá de los límites del Método Bonny. La duración depende de la cantidad de la música presentada, y las necesidades y objetivos del grupo.

Por ejemplo, Moe, Roesen y Raben (2000) describen la necesidad de acortar la parte de la música en las sesiones de BMGGIM en pacientes psiquiátricos. Short (1992), comprobó que cuando se trabaja con un grupo de discapacitados o con un grupo de personas de edad avanzada, la música podría durar de 3 a 12 minutos, y que era mejor utilizar dos piezas en lugar de una para períodos de escucha más prolongados.

Bruscia (2002), también opinó que las sesiones de BMGGIM, pueden variar considerablemente de longitud dependiendo de la cantidad de música presentada, y de las necesidades y objetivos del grupo. Pero en general el tiempo de escucha musical suele oscilar entre 3 y 25 minutos. Es decir, se establece un tiempo menor de escucha musical que en la sesión Individual, con la finalidad de dar más tiempo al grupo en la parte del Preludio y Postludio para compartir sus necesidades y la experiencia vivida.

En definitiva, según las diferentes circunstancias del grupo, la longitud del viaje musical, puede durar de 3 a 25 minutos, y junto con el preludio y el postludio las sesiones varían en su duración.

4.7.- El Musicoterapeuta y el Cliente: Guía y Viajero/a

El Modelo de Musicoterapia GIM, es en la actualidad probablemente el modelo más avanzado de musicoterapia receptiva. Hoy GIM se practica en los cinco continentes. Según explica Grocke y Moe (2015), este modelo es aplicado no sólo por musicoterapeutas, sino también por psicólogos, psiquiatras, enfermeras, fisioterapeutas, etc. lo cual ha demostrado que el trabajo con GIM es adecuado para nuevos grupos y contextos clínicos. Pero para su aplicación requiere de musicoterapeutas formados específicamente en este modelo.

La Asociación Americana para la Música y las Imágenes (AMI) ha sido el marco organizativo para la mayoría de los practicantes y formadores, en América y también en Europa. La AMI se dedica en la actualidad a desarrollar el Método Bonny de Imágenes Guiadas y Música. La asociación promueve normas y prácticas de capacitación, investigación, desarrollo profesional, trabajo en red para sus miembros y divulgación pública. Todo ello queda recogido en el Código Ético de la AMI (2003)¹⁷.

La formación de GIM es una formación adicional, que requiere una licenciatura (o equivalente) previa.

Esta se organiza en tres niveles:

El Nivel I consiste en una introducción intensiva del modelo y sus elementos básicos, como son los Estados alterados de conciencia, programas musicales introductorios, la función del guía, y la estructura de la sesión de sesión.

El Nivel II consiste es un seguimiento intermedio con atención fundamental en los programas musicales de trabajo.

El nivel III es la parte fundamental de la formación en donde se trabajan los programas de música avanzados y todos los requisitos necesarios para convertirse en un “Fellow” o Musicoterapeuta de GIM.

Para acceder a los programas de formación del método GIM puede consultarse: www.bonnymethod.com/ami/training.html

¹⁷ Ver Anexo XI: Código deontológico del Método GIM (AMI)

4.7.1.- Función del Musicoterapeuta o Guía.

Tanto en las sesiones individuales (BMGIM) como en las grupales (BMGGIM), el cliente se encuentra en un Estado No Ordinario de Conciencia. Como ya hemos explicado, en ambos casos, tras la relajación previa que induce al estado de ENO hay un periodo de audición musical/ viaje musical, en el que el cliente se implica en imágenes autogeneradas. Al final de la música, el musicoterapeuta saca al cliente, o grupo, del estado de ENO para proceder a un debate de la experiencia, y el cliente traslada las imágenes experimentadas al dibujo u otra expresión artística.

Para ello, el papel del musicoterapeuta o guía requiere de un entendimiento del pensamiento simbólico y una capacidad de facilitar el debate de la experiencia del cliente. Es necesario e imprescindible que el musicoterapeuta complete su formación con miras a conocer las habilidades y sus funciones, junto con las características de clientes para los que este tipo de terapia es adecuada.

Según explica Summer (1988), el papel del musicoterapeuta o guía durante el viaje, es el de facilitador de la experiencia musical, es decir, de la relación entre el viajero/a y la música. El guía es quien elige la música y hace las intervenciones verbales y no verbales.

Es importante volver a destacar que el musicoterapeuta no está guiando activamente el viaje del cliente, es decir, el musicoterapeuta no sugiere ninguna imagen o sensación al viajero/a, sino que es éste, a través de la música quien toma la elección de a dónde ir, cuánto tiempo se queda, o qué hacer. Por tanto, la función principal del guía es facilitar la interacción del cliente con la música y su propia imaginaria.

La forma individual de GIM (BMGIM), siempre implica un diálogo entre el viajero/a y el guía durante toda la escucha música, durante todo el viaje. En este diálogo, el viajero/a informa de sus experiencias en curso, y el guía responde con apoyo y no directivamente.

Para Helen Bonny (1978), las intervenciones más efectivas que puede realizar el musicoterapeuta durante el viaje musical con su cliente son aquellas que no sean directivas, analíticas, es decir, que no lleven a la persona a la intelectualización si no que le permita seguir fluyendo con su imaginación, y siempre teniendo presente la música que está sonando en cada momento para poder intervenir verbalmente en consonancia con ella.

Por tanto, las intervenciones del guía ayudan al viajero/a a abrirse, explorar y dar profundidad a su experiencia. El musicoterapeuta se relaciona con la experiencia del viajero/a y le ayuda a que las imágenes se desenvuelvan, y los sentimientos emerjan, los cuales siempre son validados.

Por tanto, las intervenciones del guía están destinadas a ser en su mayoría afirmativas, de validación, de apoyo a las experiencias internas del oyente. Algunas preguntas e intervenciones verbales, pueden ser, por ejemplo: ¿Cómo se siente?, o ¿hay algo en la música que le puede ayudar?. Estas intervenciones están destinadas a facilitar, apoyar y/o profundizar las experiencias evocadas y moldeadas por la música en la interacción con la imaginación del cliente. Por lo tanto, las intervenciones verbales, son una parte integral de la sesión, pero en general menos transformadoras que la música en sí. Según Ventre (2002), “a este proceso de interacción verbal con el cliente, mientras se relaciona con la música se le ha llamado “guiar”, quizás, “facilitar” podría ser una palabra más apropiada” (p.34).

Algunas de las observaciones que recomendaba Bonny (1978) para que el musicoterapeuta apoyase y animase al viajero/a eran: actuar y reaccionar ante sus imágenes, trabajar a través de las imágenes que ofrecen resistencias, observar las respuestas emocionales, sentimientos y observar sus respuestas corporales.

El terapeuta debe ser capaz de mantener su enfoque ante el cliente mientras que simultáneamente y continuamente evalúa la eficacia de los muchos elementos de la situación: la selección musical que se está reproduciendo, el estado de ánimo musical; las reacciones físicas y emocionales del cliente, lo que el cliente está informando verbalmente; lo que se comunica física y emocionalmente en los momentos entre sus informaciones verbales; lo que ha llevado hasta este punto en la sesión de música; cómo el material de GIM actual se relaciona con las otras sesiones; cómo se relaciona con los objetivos del tratamiento. (Bonny, 1978, p.41)

Como explica Ventre (2002), el guía elige la música que permitirá, apoyar y profundizar el trabajo del cliente. Para ello, algunos musicoterapeutas son más propensos a utilizar un programa completo de la música, es decir, un programa que se ha prediseñado y contiene una serie de selecciones. Otros eligen seguir al cliente donde él va, por tanto las opciones de música del cliente progresan durante la sesión.

Un programa prediseñado entero puede ser útil si apoya el trabajo que estamos realizando, o un nuevo programa individualizado se puede crear en el momento. En ambos casos, la música es el medio, el catalizador y un aliado dinámico en el trabajo con el cliente. Cada cliente, y de hecho, el mismo cliente en días diferentes, se acercará a interactuar con la música de manera diferente. (Ventre, 2002, p. 34)

Invariablemente, la intervención del guía o musicoterapeuta está dirigida a la consecución de un resultado terapéutico particular, que no se produciría de forma espontánea únicamente con la imaginería del viajero.

4.7.2.- Características del Cliente o Viajero/a.

Antes de comenzar un proceso de GIM con un cliente, es importante determinar si el método es conveniente o no, y si su estado mental y físico le permitirá beneficiarse del método. Summer (1988) desarrolló directrices para el empleo de GIM en entornos institucionales, directrices mundialmente aceptadas como una plantilla para establecer la aptitud de un cliente para la imaginería con música. Un cliente es apto para esta terapia si:

- 1.- Es capaz de albergar pensamientos simbólicos.
 - 2.- Puede distinguir entre el pensamiento simbólico y la realidad.
 - 3.- Puede relatar su experiencia al musicoterapeuta.
 - 4.- Puede lograr un crecimiento positivo como consecuencia de la terapia GIM.
- (Summer, 1988, p.32)

El cuarto criterio es muy importante porque algunos clientes pueden encontrarse con imágenes negativas, por ejemplo. Aún cuando el objetivo de la terapia sea entender las experiencias negativas, para algunos clientes éstas pueden ser aplastantes, o formar parte de la patología de ciertas enfermedades (autismo, psicosis, turbación, etc). En estos casos la experiencia con GIM está contraindicada (Summer, 1988).

Según Bush (1995), en las sesiones de GIM, se observa que existen diferentes tipos de viajeros teniendo cada uno de ellos diferentes experiencias:

Visuales: son aquellos que principalmente ven imágenes. Para el musicoterapeuta es importante implicarlos en las imágenes y no sólo dejar que las comuniquen.

Kinestésicos: estos viajeros son conscientes primordialmente de su cuerpo y las sensaciones que tienen son mayormente corporales, pueden o no tener imágenes. Accedemos a su proceso a través de impresiones sensoriales, de esta forma el cuerpo nos informa del contenido de la psique.

Intuitivos: normalmente son viajeros que perciben varias maneras de viajar, pueden tener imágenes y/o sensaciones corporales las cuales les llevan intuitivamente al conocimiento interior.

Auditivos: éstos reciben mensajes principalmente a través de la música y de sus proyecciones en la música.

Conceptuales: son aquellos que especulan con las ideas, están sólo en su mente, pueden llegar al entendimiento pero a menudo no entran en contacto con los sentimientos.

Emotivos: son un tipo de viajeros que expresan muchas emociones pero tienen pocas imágenes. (p. 48-49)

Los clientes experimentan una amplia gama de experiencias escuchando música en un Estado No Ordinario de conciencia. Algunas experiencias son de índole visual, pero otros sentidos también están activados.

Por tanto, la visualización de imágenes no es la única forma de experiencia en la imaginación. Cada persona puede tener su propia manera de proyectar su imaginación y es importante tener en cuenta este aspecto.

Basándose en su experiencia clínica, Grocke (1999a) desarrolló una lista exhaustiva de los diferentes tipos de experiencias que los clientes habían tenido durante sus sesiones de GIM.

Tabla 4.2.

Tipos de imágenes experimentadas según Crocke y Wigran (2007)

TIPOS DE IMÁGENES EXPERIMENTADAS	
Experiencias visuales.	Colores, formas, fragmentos de escenas, escenas completas, figuras, gente, animales, pájaros, agua (lagos, ríos, mares, piscinas)
Memorias.	Recuerdos de niñez, acontecimientos y personas significativas, sentimientos, reminiscencias.
Emociones y sentimientos.	Todo el espectro de emociones y sentimientos, incluyendo: tristeza, felicidad, alegría, dolor, miedo, cólera, sorpresa.
Sensaciones físicas.	Puede que algunas partes del cuerpo se noten más ligeras o más pesadas; algunas partes del cuerpo pueden sentirse como entumecidas o separadas del resto; puede haber sensaciones de flotación o caída, así como de girar, pareciendo que el cuerpo cambia de algún modo.
Movimientos del cuerpo.	El cliente puede mover expresivamente el cuerpo en relación con las imágenes experimentadas: gesticulando con las manos, alargando los brazos para alcanzar algo en respuesta de una imagen o apretando los puños como reacción a los sentimientos de cólera.
Sensaciones somáticas	Pueden experimentarse cambios dentro de los órganos somáticos del cuerpo: punzadas en el pecho o en el corazón, exploración de la forma y color de un órgano interno u oleadas de energía que se sienten en el cuerpo entero.
Alteraciones de la percepción auditiva.	La música suena como si proviniera de la lejanía o estuviera muy cercana; o bien destaca un instrumento en particular.
Transferencia musical pura.	El cliente está totalmente absorto en la música.
Asociaciones y transferencias a la música.	Recuerdos de la última vez que se tocó esa música (por ejemplo, una boda o un bautizo), sensación de que la música está hecha especialmente para el cliente o de hecho el cliente es quien la está tocando.
Imágenes abstractas.	Bruma, niebla, formas geométricas, nubes, etc.
Imaginería y experiencias espirituales.	Atracción hacia una luz, sensación de una presencia muy cercana, de estar en un cátedra; aparición de personas espirituales: un monje, un sacerdote una sibila.
Experiencias transpersonales.	El cuerpo se reduce aumenta de tamaño; sensación de camino corporal profundo (cambios celulares, partes del cuerpo que cambian de forma): puede que la persona sienta que adquiere otra forma: por ejemplo, se convierte en un pájaro volando o se integra en un acontecimiento o sentimiento significativo.
Figuras arquetípicas.	Pueden aparecer figuras histórico- legendarias o personajes de películas, como por ejemplo: el rey Arturo, Merlín, Robin Hood, los vikingos, aborígenes, brujas o magos; así como personajes de películas: Superman, ET, Darth Vader e incluso el ratón Mickey, el Pato Donald o Homer y Marge Simpson.
Diálogo.	Las imágenes pueden presentar a figuras significativas de la vida del cliente y a menudo traen un mensaje susceptible de acompañarse de diálogo, como por ejemplo, el caso de las figuras arenales. Algunos aspectos del yo pueden simbolizarse bajo formas humanas (como la del bebé o una anciana) o animales significativos (por ejemplo, un águila), pudiendo establecerse un diálogo con esas figuras.
Aspectos de la parte sombría del yo.	Puede aparecer un personaje del mismo sexo por el que el cliente sienta una aversión inmediata. Es provechoso averiguar qué aspecto de dicho personaje provoca esta reacción en el cliente, pues bien pudiera representar una parte del cliente que a éste no le gusta reconocer en su persona.
Formas simbólicas.	Un túnel largo, un agujero negro, unas semillas que se abren. Estas imágenes pueden simbolizar momentos de cambio o transición. Las imágenes simbólicas como un libro antiguo o la forma de un tridente, a menudo tienen un significado significativo para el cliente.

4.8.- La música en GIM

La experiencia de escuchar música es el núcleo del Método Bonny de GIM. Basándose en su propia relación con la música, Bonny (2002) desarrolló un enfoque terapéutico de la escucha musical que alcanza profundamente la psique humana, evocando sensaciones visuales, auditivas y kinestésicas, sentimientos, imágenes, recuerdos y fantasías metafóricas que tocan el fenómeno intra, inter y transpersonal. A través de sus experiencias clínicas en el Centro de Investigación Psiquiátrica de Maryland, Bonny (1972) comenzó a estructurar experiencias de escucha de música que se convirtieron en "programas grabados" usados para facilitar el proceso terapéutico que más tarde se conocería como GIM.

La música, según Bruscia (2002), se utiliza constantemente en GIM como un agente de transformación, en donde el proceso de cambio del cliente es evocado, trabajado y completado a través de la experiencia de escuchar la música. Bunt (2000), explica que la vivencia experimentada de la escucha musical que se observa comúnmente en las sesiones de GIM, cuando la producción de imágenes se abre a la música, provoca los procesos de transformación que se desarrollan con la propia música.

Según Bush (1995), con GIM se produce un campo de resonancia vibratoria entre la música y la psique que actúa para armonizar la mente, el cuerpo y el espíritu, en donde a través de las emociones la música también impacta el cuerpo de una manera física. Para Bonny (1994), “en la psique existen varias capas o estratos, que se revelan durante una sesión de GIM y su proceso. Estas corresponden a los niveles: *psicodinámico*, *arquetípico* y *transcendente*” (p. 30).

En el nivel psicodinámico: algunas investigaciones como las de Gigante (2013) verifican la variación de los aspectos fisiológicos y emocionales para observar las conductas sobre las que podría influir la audición de distintas músicas en un grupo de estudiantes universitarios. McKinney (1995), reveló en su tesis doctoral, que la combinación de música e imaginación tiene efectos mucho más fuertes sobre la capacidad de llegar a las emociones y efectuar cambios psicológicos, que el solo escuchar música. Esta musicoterapeuta de GIM, determinó que la música y la imaginación llegan a otro nivel de emociones que afectan al cuerpo y a la mente. En donde, escuchar música mientras se identifican las imágenes

mentales evocadas puede inducir a un estado de sincronización entre la música, los sentimientos y las imágenes, la respiración y el promedio del pulso, incrementándose un efecto de unión entre la mente y el cuerpo para llegar a la sanación. Es decir, en una sesión de GIM, el fenómeno psicofísico puede ocurrir, y cuando sucede la imaginación y el cuerpo reaccionan gradualmente sincronizándose dentro del campo proyectivo de la música.

En el nivel psicodinámico, podemos decir que la música nos afecta tanto en lo emocional, como en lo físico. Nos toca físicamente a través de las vibraciones mientras activa la respuesta de nuestros sentimientos y estimula la imaginación.

En el nivel arquetípico: la música nos lleva a imaginar diferentes escenarios propios del inconsciente colectivo. Para Ward (2002):

En el nivel más profundo de cada uno de nosotros se halla el inconsciente colectivo, a veces llamado la psique objetiva, depósito de todo, de la herencia psíquica de la humanidad que se refleja en el inconsciente colectivo y que se compone de los arquetipos. (p. 217)

Los arquetipos son representaciones simbólicas universales, por ejemplo, la madre, lo femenino, lo oscuro, el héroe, el padre eterno, el sabio anciano, etc. y que corresponden a ciertos patrones de comportamiento que pueden expresarse de diferentes maneras y en diferentes culturas a través del tiempo. Reconocemos estos símbolos a través de imágenes que representan personalidades de la cultura, como por ejemplo en el caso del sabio anciano, Moisés, Lao Tse, o Ghandi. Por tanto, los arquetipos son los contenidos básicos de los mitos, leyendas, cuentos de hadas, y religiones.

Estos patrones arquetípicos pueden expresarse en nuestros sueños, fantasías e imágenes, y también en las sesiones de GIM. Según Short (1997), los clientes, en las sesiones de GIM, pueden recibir ayuda para encontrar su propio mito y observar cómo este se relaciona con su vida.

Los patrones arquetípicos, también fueron examinados en el estudio transcultural de Hanks (1988), identificando y analizando las imágenes obtenidas por los clientes en las sesiones de GIM.

Hanks (1998), en su estudio con clientes de culturas y tradiciones musicales muy diferentes, observó que una gran proporción de las imágenes obtenidas era arquetípica mostrando similitudes marcadas, en las respuestas a la música culta, entre la cultura china y occidental.

En el nivel trascendente o espiritual: la música puede llevarnos a explorar estados de belleza suprema o de expansión de la conciencia para transferirnos distintas sensaciones que van desde lo individual, a lo colectivo y universal. O'Murchu (2000) describe la espiritualidad como "una búsqueda de sentido que abarca un más allá; un sentido de ser abrazado y sostenido por una mayor fuerza de la vida en un momento muy terrenal, y sin embargo, incluyendo todo lo que pertenece a la vida del pasado, presente y futuro" (p.204). Kinerk (1988) habla de la espiritualidad como "la expresión de un crecimiento personal dialéctico de lo no real a la auténtico" (p.21).

Desde esta perspectiva, la música en las sesiones de GIM, puede llevar a observar la conexión de cómo siente y percibe "lo sagrado" cada cliente, y cómo esto conlleva a un proceso de crecimiento personal durante el proceso terapéutico. GIM, puede conducir a una visión transpersonal o espiritual del ser humano, sin vinculación con ninguna religión o dogma externo, sino como una reconexión con uno mismo desde la creatividad y la belleza que surge, desde el fluir interior de cada uno y puede ser proyectada al resto de la humanidad.

En este sentido, Bonny (1994) estudió los trabajos de los psicólogos humanistas como Abraham Maslow y místicos de la espiritualidad occidental como Santa Teresa de Jesús para poder entender y describir su propia experiencia trascendente. Primero, cuando tocaba el violín y después, cuando observaba algunas imágenes de sus clientes en las sesiones de GIM.

Maslow (1962) habla de experiencias cumbre como "momentos de pura felicidad, positivos, cuando todas las dudas, el miedo, todas las inhibiciones, todas las tensiones, todas las debilidades, se quedan atrás" (p.9). Por ello, la descripción de las experiencias cumbre de Maslow se aproximaron mucho a la experiencia de trascendencia de Bonny al tocar su violín, así como el efecto que esta experiencia tuvo en su pensamiento para crear el Método GIM. Para Bonny (1994), en su experiencia personal y profesional, la música podía abrir a un individuo a lo espiritual y podría afectar a la curación.

4.8.1.- Funciones de la Música.

Para entender las funciones de la música en GIM, partimos de una premisa básica: La psique está interconectada como un todo y la música en sus formas, patrones y esencia, contiene por si misma el lenguaje de la integridad. Por lo tanto, se genera una interacción entre la psique y el estímulo musical que acompañadas de un guía formado, explica el por qué GIM es tan efectivo y trabaja tan profundamente en un período relativamente corto.

La función principal de la música en una sesión de GIM es de coterapeuta o acompañante y debido a los propios elementos que la música posee: ritmo, melodía, armonía, textura, instrumentación, estructura, dinámica, etc., puede cumplir diferentes funciones. Según el trabajo realizado por varios autores podemos destacar que la música cumple seis funciones principalmente en una sesión de GIM:

1. *Conectora:* Según McKinney (1995), la música conecta el consciente con el inconsciente. Conecta la fisiología y la psicología del viajero/a. Tiene efectos sobre el cerebro, la corteza cerebral, el sistema límbico, y el tronco encefálico, activando el flujo de recuerdos y asociaciones que de otra manera estarían latentes.
2. *Catalizadora:* Según Bonny (1994), la música evoca respuestas emocionales y se relaciona con los estados de ánimo. Tiene un efecto catalítico, limpiando simultáneamente muchas capas y niveles de conciencia. Estimula la imaginación y los sentidos.
3. *Contenedora:* La música se organiza según su forma y estructura. El concepto de música como contenedor parece haber surgido de los escritos de Winnicott, quien desarrolló una teoría de contención relativa al niño en desarrollo. Winnicott (1971) argumentaba que los padres proporcionaban un contenedor de las experiencias emocionales del niño, para que este aprenda a interioridad la contención de sentimientos. En la Musicoterapia GIM, la estructura y forma de la música proporcionan un contenedor para que el cliente pueda abandonarse a una experiencia en un Estado No Ordinario de conciencia y trabajar con su imaginación. Según Grocke y Wigram (2007), “el cliente siente un nivel de confianza en la música porque esta se desarrolla de manera fiable y hay una lógica musical que gobierna los cambios de melodía, armonía, ritmo e instrumentación” (p. 57).

4. *Mensajera*: Para Bonny (1994), la música transmite un orden superior de la Verdad. La música está codificada con temas colectivos universales para todos. La música encarna el misterio de la experiencia humana y aborda las grandes cuestiones de la vida. La música ayuda a acceder a muchas capas de la Psique: psicodinámica, arquetípica y transpersonal.
5. *Proyectora*: Para Bush (1995), la música es un medio de proyección que se muestra en las composiciones vocales e instrumentales. En sus propias palabras:

En GIM la música proyecta a través de la imagen/metáfora interna, el sentimiento y la emoción. Las historias internas de quiénes somos y todos los aspectos de nuestra personalidad, con sus respectivos dramas, cobran vida en el proceso de GIM. (p. 71)

6. *Comunicadora*: La música habla al Viajero/a y al Guía en el momento presente del "aquí y ahora". La inmediatez de este momento apoya un diálogo continuo con la Conciencia. Blom (2014), ha explorado cómo los elementos musicales podrían ser análogos a los elementos en una conversación terapéutica, utilizando las imágenes que emergen del viajero/a como metáforas de experiencias vitales. En su estudio la música fue descrita metafóricamente como un socio para dialogar con el cliente acerca de sus imágenes.

4.9.- Los programas de música

Los programas de música utilizados en GIM consisten, mayoritariamente, en piezas reunidas de diferentes obras de la música culta y sus compositores. Las piezas musicales fueron cuidadosamente seleccionados y probadas tanto en estados normales como en Estados No Ordinarios de conciencia. Para seleccionar la música y elaborar los programas, Bonny (2002) buscó las mejores interpretaciones de grandes músicos y directores con altos conocimientos técnicos y expresivos respetando la calidad interpretativa y la fidelidad a la intención del compositor. Según Bonny (2002), “este tipo de música era capaz de mantener y llamar a las emociones reprimidas del oyente” (p. 4). Por tanto, en las sesiones individuales de GIM, la música se utiliza a través de programas musicales prediseñados que constan de piezas de música culta, cuidadosamente seleccionadas y secuenciadas.

De hecho, Bonny (1978) creó una biblioteca completa de programas grabados, con la clara intención de que estos se utilizaran en el trabajo individual. Bonny diseñó estos programas con un perfil de intensidad particular. Es decir, a cada programa le dio su propio contorno afectivo, programado para dirigir al viajero/a a un particular estado de conciencia y/o espacio emocional, mantener al viajero/a allí, y luego proporcionar un camino para salir .

Por tanto, estos programas de música están destinados a dar forma a la experiencia del viajero/a, en donde la composición del programa en su conjunto forma un perfil dinámico que estimula:

1. La entrada en el mundo interior, la exploración: Preparación para el viaje.
2. El trabajo a través del material imaginario emergente: La travesía.
3. La fase de cierre o integración: El retorno.

Según Abrams (2002), Bonny parece adoptar un enfoque musical para el desarrollo del programa, "centrándose principalmente en la propia música, y sus implicaciones metafóricas para el trabajo con GIM" (p. 317). Siguiendo esta premisa, son muchas las composiciones de música culta que forman parte de los programas musicales de Helen Bonny y de los creados posteriormente para su aplicación con el Método GIM.

4.9.1.- Historia de los programas de música.

Los orígenes y la evolución de los programas de música que se han convertido en sinónimo del Método Bonny. en su forma original, se crearon entre 1973- 1989 y estaban formados por cintas de cassette que consistían "en siete programas de música culta occidental que servían a diferentes objetivos terapéuticos" (Bonny, 2002 p. 322).

Los primeros programas evolucionaron desde su trabajo en el Centro Psiquiátrico de Maryland y otros fueron creados para específicos propósitos terapéuticos. Bonny clasificó cada programa de acuerdo a la conveniencia con los temas que estaban explorando en terapia. Así, las experiencias de Bonny, en el Centro de Investigación Psiquiátrica, fueron fundamentales para desarrollar los primeros programas de música utilizados en GIM.

Invitada en 1969 como investigadora para examinar los beneficios de escuchar música durante las experiencias terapéuticas de LSD, Bonny comenzó a experimentar con formas en donde la escucha de música podría ser utilizada durante las 10-12 horas que duraba la sesión de LSD. A través de su trabajo, comprobó los siguientes beneficios terapéuticos de la música:

1. La música ayuda al paciente a renunciar a los controles habituales y a entrar más plenamente en su mundo interior de experiencia
2. La música facilita la liberación de una intensa emotividad
3. La música contribuye a las experiencias máximas
4. La música proporciona continuidad en la experiencia de la atemporalidad
5. La música dirige y estructura la experiencia terapéutica. (Bonny, 2002, p. 22)

Inicialmente, Bonny desarrolló siete de estos programas, expandiéndolos posteriormente a doce. Estos siete programas son los siguientes:

1. *Group Experience*: fue expresamente diseñado como una herramienta de diagnóstico para reflejar el procedimiento de Leuner (1978) *Guided Affect Imagery* (GAI). Bonny desarrolló una secuencia de seis piezas que reflejaban seis imágenes desarrolladas por Leuner. Meadows (2002) realizó una comparativa entre el método GAI y su relación con el Método Bonny.
2. *Imagery*: fomenta las respuestas visuales y otras respuestas sensoriales en la imaginación creativa. Bonny (2002) afirmó que "es útil en las sesiones iniciales del grupo y para la exploración general de la personalidad interna" (p. 318). Son composiciones impresionistas, y están destinadas a "pintar un cuadro" o representar un tema específico.
3. *Conforting-Analytic*: se desarrolló para proporcionar una sensación de "calor, comodidad y nutrición y tienden a fomentar los sentimientos de regreso a la infancia" (Bonny, 2002 p.315).

4. *Positive Affect*: fue uno de los primeros programas GIM de Bonny, desarrollados para reflejar la experiencia de las seis etapas en la sesión de LSD. El programa se titulaba así porque "las selecciones musicales creaban una experiencia dinámica que con frecuencia tenía una valencia emocional positiva" (Bonny, 2002, p. 310).
5. *Affect- Release*: "es para un uso específico solamente: para un grupo cuando la tensión y comportamiento de actuación están presentes, o en sesiones individuales cuando aparecen sentimientos fuertes de pena, miedo, ira o impotencia" (Bonny, 2002, p. 310). Bonny (2002) sugería además que "cuando los clientes hayan alcanzado una liberación satisfactoria de sentimientos, el programa debe cambiarse inmediatamente a *Comforting-Anaclytic o Positive Affect*" (p.317).
6. *Death-Rebirth*: se desarrolló a partir de "la fenomenología despertada espontáneamente durante muchas experiencias de GIM" (Bonny, 2002, p.331). Bonny observó cómo los clientes se visualizaban a sí mismos con un ser querido "en un servicio fúnebre, en un ataúd o en una tumba, moviéndose a través de sentimientos de dolor, culpa y miedo" (Bonny, 2002, p. 311). Al guiar al cliente a través de estas experiencias, Bonny (2002) observó que con este programa surgía un renacimiento, en el que la experiencia de la muerte transformó alguna dimensión de las imágenes del cliente en algo nuevo o renovado.
7. *Peak Experience*: "continúa el estado de renacimiento evocado en *Death-Rebirth*, llevando al cliente a algo transpersonal" (Bonny, 2002, p.313). Esto parece argumentar las experiencias de Bonny (2002) con sus clientes y la música, a través de una experiencia cumbre con momentos de transformación, en el cual el cliente es capaz de trascender o superar impedimentos a su vida y también se refleja en su trabajo de apoyo a las sesiones de LSD. (Bonny, 2002 pp. 300-324)

4.9.2.- Desarrollo de los programas de música.

A medida que Bonny comenzó a entrenar a los clínicos para practicar GIM, se desarrollaron programas adicionales e integrados en la práctica clínica de GIM, incluyendo los de Bruscia, Clark, Keiser Mardis, Skaggs y otros (Bruscia y Grocke, 2002, pp. 555-591).

Por tanto, según la práctica de GIM se desarrolló, los musicoterapeutas comenzaron a incorporar variaciones de la experiencia de escuchar música programada en su trabajo con los clientes.

A principios de los años setenta se estableció el Instituto para la Conciencia y la Música para promover el GIM a través de talleres y capacitaciones, para distribuir sus programas de música a las partes interesadas y para promover GIM en general. Según Bruscia (2002), ya estaban disponibles 17 programas grabados, distribuidos en los tres niveles de capacitación requeridos para la práctica de GIM.

Trece de estos programas fueron desarrollados por Bonny y cuatro por Linda Keiser Mardis, que se había entrenado con Bonny.

Los programas de nivel 1, fueron utilizados en las primeras etapas del trabajo por guías iniciales: *Group Experience*, *Imagery*, *Quiet Music*, *Nuturing*, *Relationships* y *Creativity* (Keiser Mardis).

Los programas de nivel 2, fueron considerados programas de trabajo más intensos, apropiados para clientes más experimentados, y guías con más entrenamiento: *Comforting / Anaclytic*, *Positive Affect*, *Transitions*, *Grieving* (Keiser Mardis), *Expression Emotional I*, *Mostly Bach*, and *Peak Experience*.

Los programas de nivel 3, se consideraron avanzados y de más especialización tanto para el cliente como para el guía: *Affect Release*, *Death-Rebirth*, *Expanded Awareness* (Keiser Mardis) y *Creativity II* (Keiser Mardis). (Bruscia, 2002 pp. 308-309)

Aunque los programas de música fueron actualizados y los programas adicionales fueron compartidos entre los profesionales de GIM, no fue hasta finales de 1980 cuando Bonny se enfrentó a la tarea de remasterizar y agregar programas adicionales a los disponibles en ese momento.

En opinión de Bruscia (2002), esto fue impulsado por una necesidad práctica. Hasta este punto, los programas de GIM sólo estaban disponibles como cintas de cassette, que perdían calidad con el uso.

Con el advenimiento de los métodos de grabación digital, y luego CD's, Bonny transfirió todos los programas originales a cintas de metal, que se conoció como "Bonnytapes".

En este momento, agregó tres nuevos programas propios: *Body Tape*, *Inner Odyssey*, and *Emotional Expression II*. De acuerdo con Bruscia (2002), se agregaron tres programas adicionales: *Creative Listening I* (originalmente desarrollado por Lou Savary), *Hero's Journey* (Lisa Summer) y *Conversations* (Ruth Skaggs).

Según Bruscia (2002), en 1994, Bonny se reunió con Linda Keiser Mardis para revisar de nuevo los programas y regular y poner en común su uso para la comunidad de musicoterapeutas de GIM.

Los doce programas seleccionados por Bonny y Keizer Mardis fueron:

Explorations (Group Experience), *Imagery*, *Emotional Expression I*, *Quiet Music*, *Mostly Bach*, *Peak Experience*, *Transitions*, *Positive Affect* (todos desarrollados por Bonny), *Creativity I*, *Grieving* (desarrollado por Kaiser Mardis), y dos nuevos programas, *Recollections*, y *Caring* (desarrollados por Bonny y Kaiser Mardis). Estos fueron presentados en una discografía, con recomendaciones musicales y usos específicos. (Bonny y Keizer Mardis, 1994 p.1, citado en Bruscia, 2002)

A medida que GIM ha seguido desarrollándose y creciendo, ha aumentado el interés en el diseño de programas que expanden los potenciales de escucha de música de los programas originales de Bonny.

Bonde (2009), creó un archivo con los programas actualmente utilizados por los profesionales de GIM, incluyendo más de 100 programas que representan diversos temas y experiencias terapéuticas. A continuación se incluyen ejemplos de programas y sus autores específicos:

Tabla 4.3. *Programas musicales y autores (Bonde, 2009)*

AUTOR	PROGRAMA MUSICAL
Booth, J.	Heroic Journeys, Bereft, Dolorosa, Lovers, Opening Out, Opening Out, Paradise, Realm of Water, Tendresse, Totally Brahms, Yearning and Passion
Borling, J.	Melancholy, Deep Soul
Bruscia, K.	Childhood Experience, Consoling, Elegy, Faith, Gaia, Heroine's Journey, Lamentations, Mournful, Nostalgia, Past Lives, Pastore, Searching, Solace, Soliloquy for Men, Sublime I, Sublime II, Warrior/King
Clark, M.	Mythic Journey One: The Hero's Journey, Mythic Journey Two: Persephone
Grocke, D.	The Magical Inner Child Program, The Adventurous Inner Child Program
Keiser Mardis, L.	Changing Patterns, Creativity I, Creativity II, Creativity III, Expanded Awareness, Grieving, Mythic/Mystic, Program 33, Program 34, Program 35
Short:	Reconciliation
Skaggs, R.	All Bach, Centering, Conversations, Catharsis, The Crucible, The Gathering, Grief, Loss, Loneliness, Emotionally Evocative, Life Rhythms, Sanctuary, Serene Sketches, Soul Journey, Twentieth Century Psyche, Vital Force.
Stearns, S.	Abandonment to Bonding, Reflections, Paradox (Contemporary), Transcendence, For Addictions, Loss, Sorrow, Twentieth Century Psyche
Summer, L. y Summer, J.	Hero's Journey

Con la creación de nuevos programas musicales se fueron incluyendo algunas selecciones de música contemporánea de estilo New Age.

Estos programas son minoritarios en relación a los programas constituidos por selecciones de música culta. Son considerados como adicionales en la practica profesional de GIM y se utilizan fundamentalmente para las primeras sesiones con los clientes y para grupos reducidos que trabajan un foco de intención común.

Algunos de ellos son:

Tabla 4.4.

Programas musicales contemporáneos (Instituto Atlantis, 2016)

PROGRAMAS CONTEMPORÁNEOS ADICIONALES	
PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)
CHILDHOOD REMEMBERED	1. La canción del Cello. K. Arkenstone. 2. El cuervo y la comadreja. N. Rumbel y E. Tingstad. 3. La habitación verde. W. Gratz, (17:30)
THE UNFORGETTING HEART	1. The Unforgetting Heart. M. Hope 2. Shouthern Dreamer. M. Hope 3. Childhood Memories. M. Hope (10:31)
WHEN YOU WISH UPON A STAR	1. When You Wish Upon A Star. D. Kobialka 2. Angels Sleep. D. Kobialka. (14:00)
LIFEBLOOD	1. Messenger. J. Shenandoah 2. Path of beauty. J. Shenandoah 3. Song Of Union. J. Shenandoah 4. Dance of the North. J. Shenandoah 5. Messenger (Reprise). J. Shenandoah 6. When Eyes Meet. J. Shenandoah (28:00)
ON A STARRY NIGHT	1. Common Threads. B. McFerrin. 2. Japanese Music Box. G. Winston. 3. Suliram- Thea Suits. T. Silverman. 4. Shiny Shell Lullaby. Keel & Kaponi. 5. Montanhas No Ceu. F. Purim. 6. Suantri. Nighthoise. 7. Anjo da Guarda. A. Moreira. 8. Here I Am. T. Silverman. (29:00)

4.9.3- La utilización de la Música Culta en los programas de música.

La música elegida para las sesiones de GIM, ha sido tradicionalmente la música culta occidental por las características propias que contiene. Esta música posee una estructura formal organizada, llevando a su máxima expansión los diferentes elementos del lenguaje musical: la melodía, el ritmo, la textura, la instrumentación, la armonía, los cambios de agónica y dinámica, etc.

Por otra parte, los compositores son los narradores de las grandes obras musicales de nuestra historia universal. Podemos decir que las historias universales están codificadas en la música, imaginadas y escritas por el compositor. La vida personal del compositor y la cultura dan pistas del por qué la música fue escrita y para quién estaba pensada. El compositor, como artista, ha sido a menudo un profeta que extiende los límites de las normas socialmente aceptadas ofreciendo nuevas posibilidades. Estas formas esenciales de música consolidan el camino para nuevos estados de conciencia para el individuo y la sociedad. Por tanto, las actuaciones inspiradas a través de sus composiciones son una transmisión pura de la intención y creatividad del compositor. En este sentido, podemos decir que la música es el lenguaje del alma, como un espejo de la naturaleza humana con sus muestras musicales fruto del contexto de la vida y cultura del compositor.

El ingenio de Helen fue reconocer estas actuaciones inspiradas, para utilizarlas en los programas de música GIM. Así, una de las señas de identidad del Método de GIM en las sesiones individuales, es el uso exclusivo de música clásica, mientras que en la forma de Grupo GIM, se utilizan diversos géneros de música. A este respecto Bonny (1999) observó que:

A través de ensayo y error, hemos aprendido que para aplicaciones diádicas, las selecciones de música clásica son capaces de proporcionar una profundidad en experiencia, la variedad de esta música en cuanto a su color y forma, armonía y complejidad melódica, proporciona las cualidades necesarias para la auto-exploración. La música popular, por otro lado, es más periférica, más simple en su forma y menos intrusiva. Por lo tanto, la música popular (generalmente instrumental) es también apropiada para las sesiones de grupo GIM. (p. 73)

Bonny, comenzó a analizar sus selecciones de música culta de acuerdo a las dimensiones musicales, con el fin de comprender mejor las relaciones entre cada una de las piezas seleccionadas para un programa y ayudar a diseñar programas adicionales. Ella describió estas cualidades como “una morfología interna que actúa dinámicamente dentro de una selección y contribuyen a la respuesta afectiva del oyente” (Bonny, 2002, p 301).

Con base a sus experiencias, Bonny (2002) identificó las cinco dimensiones musicales que tuvieron mayor impacto en la experiencia auditiva del cliente y, por implicación, en el diseño de sus programas: El tono, el ritmo y tempo, el modo vocal y/o instrumental, la melodía y la armonía y el timbre.

Con respecto al tono se basó en las asociaciones con los sistemas de valores de la cultura occidental. “Alto, significa subir o levantarse, subir en el sistema social, estar encima de las cosas, sentirse bien, estar encima de la escalera, en el sentido bíblico, ser Alto y elevado” (Bonny, 2002 p. 303).

Los tonos bajos, de igual manera, pueden significar significados culturalmente acordados. Bajo, como una dirección, se asocia a menudo a la tierra, o debajo de la tierra. Como lo contrario de alto, puede significar muerte, tristeza, pesadez, o algo humilde. Cuando las notas bajas se cantan o se tocan con timbre apropiado, se pueden evocar sentimientos muy positivos de calidez, seguridad y apoyo. Emocionalmente, las notas bajas a veces pueden dar una sensación de valor básico y seguridad. Musicalmente, pueden proporcionar un sentido de equilibrio y estructura en el esquema tonal (Bonny, 2002, p.330).

Bonny comenzó, por tanto, a secuenciar las selecciones de música para formar una experiencia de escucha de música programada y de esta manera incluyó en sus programas un gran número de composiciones de la Historia de la Música Culta occidental. Esto se basó originariamente en sus experiencias con la psicoterapia psicodélica y en sus experimentos posteriores con voluntarios interesados en explorar la conciencia sin los efectos de las drogas.

Mientras experimentaba con diferentes géneros musicales, rock, jazz y música folklórica, observó que con la música culta occidental, principalmente la comprendida entre los siglos XVIII al XX, los clientes podían explorar fenómenos internos más profundos desarrollando tres funciones:

- 1.- Exploración.
- 2.- Trabajo profundo con el material imaginario emergente.
- 3.- Cierre e integración.

Según Grocke y Wigram (2007), Bonny trató a fondo la importancia de la utilización de la música culta y escribió sobre las características apropiadas de esta música para las sesiones de GIM:

1. La estructura de la música culta presenta múltiples capas: hay una línea melódica, una estructura armónica y una línea de bajos que proporciona apoyo.
2. La música culta se escribe en varias formas, de las cuales las más comunes son: *ternaria, sonata, tema y variaciones, preludio y poema sinfónico*.
3. Las formas de la música culta son útiles para “contener” la experiencia del cliente.
4. La música refleja estados de ánimo. Este ánimo puede venir determinado por muchos factores: la línea melódica, las progresiones armónicas, los puntos de modulación y el timbre de ciertos instrumentos.
5. La música genera una sensación de movimiento y flujo que puede influir durante la experiencia imaginativa del cliente.
6. En la música culta, pueden repetirse fragmentos rítmicos y melódicos y secciones musicales enteras, para que la melodía dé seguridad al oyente cada vez que la oiga.

7. La calidad de la ejecución es un aspecto importante al elegir una selección musical para un programa de GIM, pudiendo afectar esta a la calidad de la experiencia. (pp. 55-58)

A continuación presentamos algunas selecciones musicales utilizadas atendiendo a su periodo histórico, dentro de los 18 programas más utilizados en las sesiones de GIM, y la función asignada durante el viaje musical. Para ello hemos asociado un color con cada periodo histórico: Azul-Barroco, Verde-Clasicismo, Amarillo-Romanticismo/ Nacionalismo y Naranja-Impresionismo y S. XX.

Tabla 4.5.

Relación de la música, los periodos históricos y su función en la sesión de GIM.

FUNCIÓN DE LA SELECCIÓN MUSICAL DENTRO DEL PROGRAMA CON EL MATERIAL IMAGINARIO EMERGENTE DEL VIAJERO			
PROGRAMA	1.- EXPLORACIÓN	2.- TRABAJO PROFUNDO	3.- CIERRE E INTEGRACIÓN
1.-EXPLORATIONS	<i>Los pinos de Roma.</i> O. Respighi.	<i>Sirenas.</i> C. Debussy. <i>La Salvación se creó.</i> P. Chesnokov.	<i>Canon en Re Mayor.</i> J. Pachelbel.
2.-QUIET MUSIC	<i>Danza Sacra y Profana.</i> C. Debussy	<i>Preludio a la siesta de un fauno.</i> C. Debussy. <i>Venus, de los Planetas.</i> G. Holst.	<i>Fantasia, Greensleves.</i> V. Williams
3.-REFLECTIONS	<i>Pinos de Roma.</i> O. Respighi.	<i>La catedral sumergida.</i> C. Debussy. <i>Venus de los Planetas.</i> G. Holst.	<i>Serenata de los Alientos/ Adagio en Sib.</i> W.A. Mozart
4.-MELANCHOLY	<i>Preludio en Si menor.</i> J. S. Bach.	<i>Adagio en Do.</i> J. S. Bach. <i>Mein Jesu.</i> J. S. Bach. <i>Coral de la Cantata de Pascua.</i> J. S.Bach.	<i>Aire en sol.</i> J. S. Bach.
5.-MOSTLY BACH	<i>Pasacaglia y Fuga en Do menor.</i> J. S. Bach.	<i>Ven dulce muerte.</i> J. S. Bach. <i>Fuga en Sol menor.</i> J. S.Bach.	<i>Aria en Sol.</i> J. S. Bach.
6.-TRANSITIONS	<i>Fragmento de la Vida del Héroe.</i> R. Strauss.	<i>Sinfonía nº3. Poco Allegretto.</i> J. Brahms.	<i>Concierto para piano nº2 -Andante.</i> J. Brahms.
7.-TRANSCENDENCE	<i>Sinfonía nº5. Preludio: Moderato.</i> V. Williams	<i>Sinfonía nº5. Scherzo: Presto misterioso.</i> V. Williams	<i>Sinfonía nº5. Romanza: Moderato.</i> V. Williams

Tabla 4.5. (Continuación)

Relación de la música, los periodos históricos y su función en la sesión de GIM.

FUNCIÓN DE LA SELECCIÓN MUSICAL DENTRO DEL PROGRAMA CON EL MATERIAL IMAGINARIO EMERGENTE DEL VIAJERO			
PROGRAMA	1.- EXPLORACIÓN	2.- TRABAJO PROFUNDO	3.- CIERRE E INTEGRACIÓN
8.-LOSS	Adagio en Sol menor. T. Albinoni.	Ven Dulce Muerte. J. S. Bach. Mein Jesu. J. S. Bach.	Aria en Sol. J. S. Bach.
			Ave Verum. W. A. Mozart (opcional)
9.- EMOTIONAL EXPRESSION	Concierto para Piano n°2. 1er. mov. J. Brahms	Concierto para Piano n°2. 3er. mov. J. Brahms	
10.-POSITIVE AFFECT	Variaciones Enigma n°9. W.N. Nimrod. E. Elgar	Visperas Solemnnes, Laudate Dominium. W. A. Mozart	Muerte y Transfiguración. Op. 24. R. Strauss.
		Adagio para cuerdas. S. Barber.	
		Misa de Santa Cecilia-Invocacion, Sanctus. C. Gounod.	
11.- PEAK EXPERIENCE	Concierto para piano n°5-Adagio L. V. Beethoven.	Gloria RV 589-et in terra pax. A. Vivaldi. Tres preludios corales: Lento assai. J. S. Bach	Lohengrin: Preludio del Acto I. R. Wagner.
		Requiem Op. 48-In paradisum. G. Faure.	
12.-INNER ODYSSEY	Sinfonía n°3 en Fa. 1er. Mov: Allegro con brío. J. Brahms.	Sinfonía n°5. 1er. Mov: Adagio non troppo. C. Nielsen.	Concierto grosso n°8 en Sol menor. 2° Mov. A. Corelli.
		Concierto para violín en Re. 2° Mov: Larghetto. L. V. Beethoven.	
13.-RELATIONSHIPS	Pinos de Roma. Giulia Valley. O. Respighi.	Pinos de Roma. Villa Medici. O. Respighi.	Sinfonía n°2. 3er. Mov: Adagio. S. Rachmaninov.
		Concierto para piano n°1. 2° Mov: Romance. F. Chopin.	
14.- EXPANDED AWARENESS	Fantasia sobre un tema de Thomas Tallis. V. Williams.	Sinfonía n°5: Romanza. V. Williams. La golondrina ascendiendo. V. Williams.	Fantasia, Greensleeves. V. Williams.
15.- SORROW	Concierto para oboe. Adagio. A. Marcelo	Concierto para cello. Adagio. E. Elgar	Ave Verum. W. A. Mozart
		Adagio para cuerdas. S. Barber. 1er. coro ruso (masculino). G. Sviridov 2° coro ruso (femenino). G. Sviridov	

Tabla 4.5. (Continuación)

Relación de la música, los periodos históricos y su función en la sesión de GIM.

FUNCIÓN DE LA SELECCIÓN MUSICAL DENTRO DEL PROGRAMA CON EL MATERIAL IMAGINARIO EMERGENTE DEL VIAJERO			
PROGRAMA	1.- EXPLORACIÓN	2.- TRABAJO PROFUNDO	3.- CIERRE E INTEGRACIÓN
16.- LOW. FOR ADDICTIONS	<i>Some Are.</i> P. Glass.	<i>Warszawa.</i> P- Glass.	
17.- GRIEVING	<i>Concierto para oboe.</i> Adagio. A. Marcello	<i>Concierto de Aranjuez.</i> Adagio. J. Rodrigo <i>Suite Holberg.</i> Aire. E. Grieg. <i>Larghetto.</i> 4 piezas románticas. A. Dvorak	<i>Suite Checa. Romanza.</i> A. Dvorak.
18.- ABANDONEN TO BONDING	<i>El cisne de Tuonela.</i> J. Sibelius.	<i>Berceuse.</i> I. Stravinsky.	<i>Ensoñación.</i> R. Schumann.
		<i>Preludio n° 4 para piano.</i> F. Chopin.	
		<i>Aria en Sol.</i> J. S. Bach.	
		<i>El cisne.</i> C. Saint Saens.	

De los programas analizados, podemos observar que las selecciones musicales más utilizadas en cada una de las partes del programa musical, pertenecen a la música culta del Impresionismo y del S. XX. No obstante, cabe destacar que haciendo un análisis de las diferentes selecciones de cada programa, se utiliza la música de los periodos: barroco, romántico/ nacionalista e impresionista/ S.XX, para desarrollar una función exploratoria y de descubrimiento del material imaginario emergente del viajero/a, durante la escucha musical.

Posteriormente, para trabajar en un estado más profundo de conciencia se utilizan tanto las composiciones del periodo Barroco como las del Románticismo/Nacionalismo, destacando en mayor porcentaje las músicas del impresionismo y S. XX.

Finalmente, para concluir la escucha musical y que el viajero/a pueda llegar a una resolución, cierre e integración de la experiencia, se utilizan prácticamente en la misma medida, las composiciones del Barroco, Romanticismo/Nacionalismo e Impresionismo/ S. XX. Las músicas del periodo Clásico se utilizan, en menor porcentaje para cumplir una función de trabajo profundo, y van seguidas de músicas de otros periodos para cerrar e integrar la escucha musical.

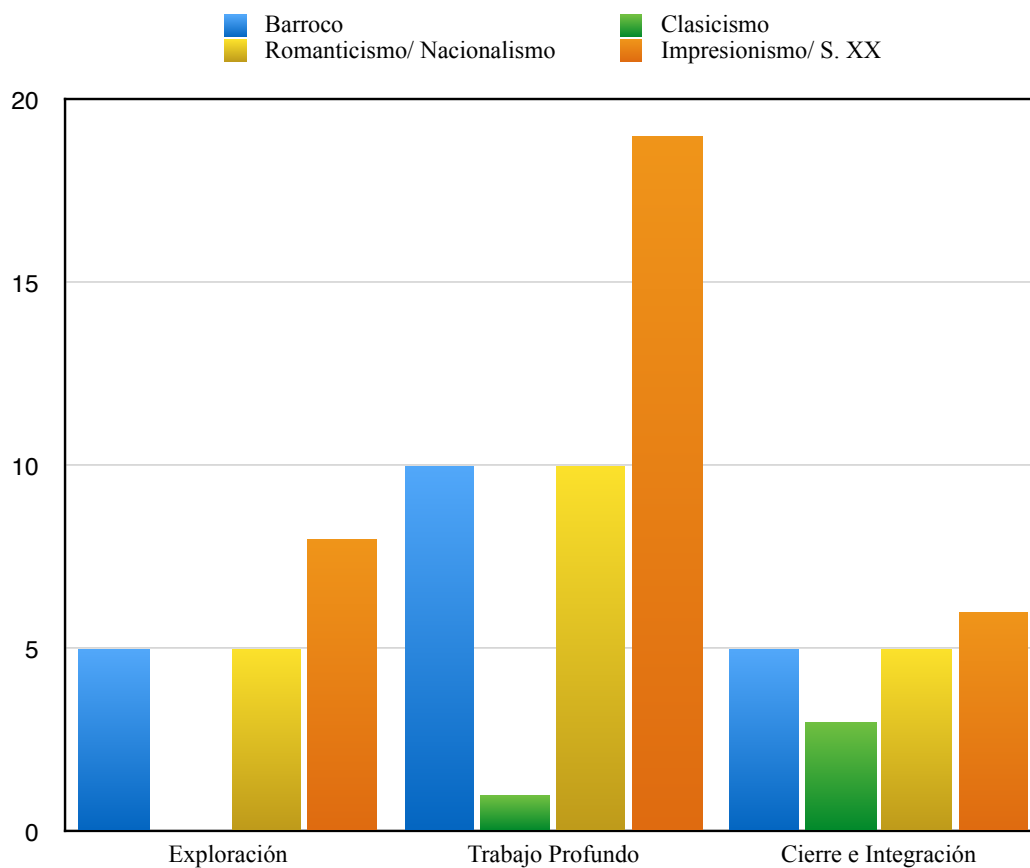


Figura 4.2. Relación periodo histórico musical y función durante el viaje.

Algunas de las razones para explicar la secuencia de las distintas musicales utilizadas en la creación de un programa, otorgando especial énfasis a los periodos anteriormente señalados, son aportadas por Bush (1995).

Para esta musicoterapeuta, las selecciones musicales utilizadas en una sesión de GIM son elegidas teniendo en cuenta la estructura de la composición musical necesaria para que el viajero/a pueda explorar y realizar un trabajo profundo con el material imaginario emergente durante la sesión.

A este respecto Bush (1995) comentó:

La música barroca, tiene una estructura uniforme y ordenada como olas constantes y rítmicas sobre una playa. Nuestro viaje interior aquí puede ser confiable, predecible y por ello, seguro. Psicológicamente puede ayudarnos a “dejarnos ir” y a confiar. La música del romanticismo y sobre todo impresionista, es ambigua y llena de cambios, por ello, nos invita a desarrollar texturas, como buceando bajo las olas del océano para explorar la diversidad de movimientos, forma y vida bajo el mar, una vida muy parecida a la de la mente del inconsciente.

La Música del S. XX, puede tener disonancias y accidentes, cambios impredecibles en sus armonías y tempos, como un efecto de mareas revueltas en donde las corrientes cambiantes del océano pueden crear resacas impredecibles. Este paisaje sonoro puede sentirse temeroso. Aquí la música puede evocar áreas de desconfianza, temor y miedo para ser explorados. (p. 69)

Por ello, la combinación de las diferentes selecciones, teniendo en cuenta la estructura y los elementos musicales de cada composición en relación a su periodo histórico, tiene como objetivo crear un programa musical que permita al viajero/a evocar diferentes experiencias. De esta manera, el cliente puede partir de un soporte sonoro seguro para poder explorar, descubrir, y trabajar con todo el material imaginario emergente, pudiendo llegar a distintas tomas de conciencia o insights a través de una resolución e integración de la experiencia.

La importancia del método de GIM, en cuanto a la utilización de la música, radica en la habilidad para utilizar las grandes composiciones de la música culta que son efectivas para el cambio de ánimo y conciencia. Muchas de estas composiciones, en palabras de Bush (1995), “estaban comprometidas en un intento de resolver musicalmente los grandes cuestionamientos existenciales de la vida” (p. 70).

4.9.4.- La elección del programa en una sesión de GIM.

Existen dos dimensiones importantes en la elección del programa musical por parte del musicoterapeuta, para trabajar con GIM. La primera dimensión revela la diversidad de experiencias que los clientes pueden experimentar en el proceso GIM, y la segunda sugiere la potencial profundidad de los programas en base a la música que contienen.

Como es de esperar en un proceso terapéutico como el GIM, los clientes empiezan por involucrarse en el proceso de imágenes musicales, luego continúan en un trabajo sostenido, enfocado, avanzando y profundizando en el trabajo, antes de completar la terapia.

Por lo tanto, la terapia GIM proporciona un contorno terapéutico que se expresa en las formas en que los problemas del cliente son evocados, comprometidos y trabajados, junto con la elección de los programas que “simpatizan” para sugerir, desafiar, liberar, resolver y trabajar a través de esos problemas que presenta el cliente. Mediante la estructura de cada pieza, y las relaciones entre ellas, los clientes obtienen una experiencia musical que les permite trabajar a pesar de los problemas encontrados en sus vidas. Estos pueden ser problemas en las relaciones, en la expresión emocional, en la revelación de material oculto o latente y/o a través de sus problemas específicos.

Cada programa musical se ocupa de temas definidos o zonas de trabajo dando nombre al programa, como: *Death/Rebirth*, "Muerte y Renacimiento" *Grieving*, "Duelo", *Nuturing* "Nutriendo", etc., y son de diferente profundidad y complejidad. Por tanto, los programas musicales se dividen en iniciales o exploratorios y programas de trabajo.

Según Bonny (2002), el papel de la música sirve para abrir la conexión con las capas inconscientes y para mejorar la creatividad y la imaginación.

Por ello, la composición del programa de música en su conjunto forma un perfil dinámico que estimula la entrada en el mundo interior, la exploración, el trabajo a través de material imaginario emergente, y una fase de cierre o integración.

Grocke (2002), los clasificó de acuerdo a su función dentro del proceso de GIM. Una descripción breve del propósito de cada uno de estos programas es la siguiente:

Básico/Principiante: Quiet Music, Peak Experience, Imagery, Nurturing, Comforting/Anaclytic, y Group Experience.

Para sostener: Affect Release, Expanded Awareness, Death/Rebirth, Nurturing, and Grieving.

Para un trabajo más profundo: Comforting/Anaclytic, Group Experience, Relationships, Positive Affect, Grieving, Emotional Expression I, Mostly Bach, Transitions, Death/Rebirth, Conversations, y Serenity

Exploración de temas: Group Experience, Cosmic/Astral, Transitions, Death/Rebirth, and Creativity I

Trabajo Avanzado: Body Program, Inner Odyssey, and Emotional Expression II. (Grocke, 2002, pp. 89-91)

En una sesión de GIM, no podemos predecir una conexión directa entre la música y el tipo exacto de las imágenes que emergerán de cada persona durante su escucha activa. Sin embargo, el carácter de las distintas músicas que conforman los programas de música se pueden vincular de manera abierta a ciertos tipos de imágenes o problemáticas a trabajar. De ahí, que el título de cada programa trate de reflejar de manera general el carácter de las músicas que contiene. Por ejemplo, el programa *Abandonen to bonding* “Del abandono al vínculo”, puede evocar problemas de separación, abandono, etc.

Marr (2000), musicoterapeuta GIM, estudió las indicaciones de los cambios en las imágenes relacionadas con lo que estaba ocurriendo en la música. Analizó las imágenes de diferentes personas con el programa *Grieving* “Duelo” y descubrió que había más imágenes significativas cuando la música tenía una estructura armónica, era rítmicamente predecible, y tenía mucho fraseo melódico.

Summer (2010) describió cómo la música puede ser seleccionada y programada en la sesión mientras se trabaja con el cliente, y ella también propuso la posibilidad de la repetición de las piezas musicales. Algunas de sus recomendaciones fueron: que la primera pieza del

programa debía ser del mismo tono emocional que el estado del oyente. El programa de música no sólo debía proporcionar suficiente espacio para una exploración más profunda de la cuestión, sino también servir de apoyo suficiente para mantener al oyente en un espacio lo suficientemente seguro. La repetición de las piezas de música sirvió como un método para aumentar el soporte en relación con la música.

Grocke (1999), en su tesis doctoral hizo un análisis fenomenológico de las piezas que más a menudo generan un "momento crucial", definido como intenso, y encarnado de experiencias para el oyente. Según esta autora, las características comunes de las selecciones de música donde se produjo un momento crucial en los oyentes, tenían una estructura formal en la que la repetición era evidente, con un tempo lento, ritmo constante, y previsibilidad de elementos melódicos, armónicos y rítmicos en el diálogo entre los instrumentos solistas y orquesta o entre grupos de instrumentos o en las partes vocales.

4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM.

Conforme a los principios del Metodo Bonny de GIM, el Instituto Atlantis (IA) es una de las instituciones de EEUU que proporciona una formación profesional de alto nivel en el Método Bonny de Imagen Guiada con Música (GIM). El IA está autorizado, por la *Asociación Americana para la Música y la Imagen* (AMI), para enseñar todos los niveles de formación del método. Al completar la formación con el IA, el estudiante es reconocido por la AMI con el título de "Fellow" habilitándole profesionalmente para su puesta en práctica,

Históricamente, las fundadoras del IA, Sierra Stearns y Carol Bush, han estado dedicadas a la práctica y desarrollo del GIM desde su instauración a mediados de la década de los 70. Ellas han sido pioneras en aplicaciones del método en áreas como: técnicas de ayuda, cuidado de la salud, creatividad personal, formación y crecimiento personal e investigación.

El IA se compromete al servicio de la educación y de las necesidades profesionales de sus estudiantes.

Los programas de formación estimulan a cada estudiante en la innovación de nuevas aplicaciones de GIM haciendo uso de su formación y experiencias previas. Se da un alto valor a las contribuciones, en el campo del GIM, que hacen los estudiantes mediante investigación, publicaciones o nuevas prácticas. El IA se esfuerza en formar estudiantes competentes quienes, a su vez, servirán a otros con su práctica, en sus lugares de trabajo y en sus comunidades.

En este instituto se ha formado como Musicoterapeuta de GIM y está acreditada como Fellow, la investigadora y autora de esta tesis doctoral.

Los programas musicales que el IA enseña para la formación de sus estudiantes, futuros Fellow de GIM, comprenden un total de 22 y están distribuidos en los tres módulos en los que se desarrolla la formación. Cada uno contiene, en su mayoría, diferentes selecciones musicales de la historia de la música culta occidental y están clasificados para su uso específico durante el proceso con GIM en: programas iniciales o exploratorios (Nivel I), de trabajo más profundo (Nivel II) y de trabajo avanzado (Nivel III).

Tabla 4.6.

Utilidad de los Programas musicales iniciales o exploratorios. Nivel I (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	UTILIDAD
Helen, B. y Bruscia, K. (1996) <i>EXPLORATIONS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Los pinos de Roma</i>. O. Respighi. 2. <i>Sirenas</i>. C. Debussy. 3. <i>La Salvación se creó</i>. P. Chesnokov. 4. <i>Canon en Re Mayor</i>. J. Pachelbel. <p>(30:00)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para las primeras sesiones. • Da un “diagnóstico” de la vida del viajero.
Bonny, H. (1975-76) <i>QUIET MUSIC</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Danza Sacra y Profana</i>. C. Debussy 2. <i>Preludio a la siesta de un fauno</i>. C. Debussy. 3. <i>Venus</i>, de los Planetas. G. Holst. 4. <i>Fantasia, Greensleves</i>. V. Williams <p>(35:00)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para las primeras sesiones. • Ayuda a la introspección, sin develar temas demasiado conflictivos. • Ayuda a estimular respuestas sensoriales y kinestésicas.
Stearns, S. <i>REFLECTIONS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pinos de Roma</i>. O. Respighi. 2. <i>La catedral sumergida</i>. C. Debussy. 3. <i>Venus</i> de los Planetas. G. Holst. 4. <i>Serenata de los Alientos/ Adagio en Sib.</i> W.A. Mozart <p>(27:00)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para las primeras sesiones. • Puede ayudar a descubrir conflictos para trabajar. • Para explorar con profundidad y confianza.

Tabla 4.6. (Continuación)

Utilidad de los Programas musicales iniciales o exploratorios. Nivel I (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	UTILIDAD
<i>SECRET GARDEN</i>	Del disco <i>Songs from a Secret Garden</i> . F. Cherry y R. Lovland 1. <i>Pastorale</i> . Pista 2 2. <i>Cantolune</i> . Pista 12 3. <i>Ode to Simplicity</i> . Pista 13 4. <i>Chacone</i> . Pista 11 5. <i>Songs from a Secret garden</i> . Pista 3 6. <i>Adagio</i> . Pista 9 7. <i>Sigma</i> . Pista 4 8. <i>Serenade</i> . Pista 6 (28:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para una primera sesión. • Exploración placentera y sin crear conflictos internos. • Puede evocar sentimientos contradictorios o tristes.

Tabla 4.7.

Utilidad de los Programas musicales de trabajo más profundo. Nivel II (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	USO RECOMENDADO
Borling, J. <i>MELANCHOLY</i>	1. <i>Preludio en Si menor</i> . J. S. Bach. 2. <i>Adagio en Do</i> . J. S. Bach. 3. <i>Mein Jesu</i> . J. S. Bach. 4. <i>Coral de la Cantata de Pascua</i> . J.S.Bach. 5. <i>Aire en sol</i> . J. S. Bach. (32:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar situaciones de duelo y pérdida.
Bonny, H. (1977) <i>MOSTLY BACH</i>	1. <i>Pasacaglia y Fuga en Do menor</i> . J. S. Bach. 2. <i>Ven dulce muerte</i> . J. S. Bach. 3. <i>Fuga en Sol menor</i> . J. S. Bach. 4. <i>Aria en Sol</i> . J. S. Bach. (30:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar situaciones de cambio, dolor, enojo, rabia, confusión y desasosiego.
Bonny, H. (1979) <i>TRANSITIONS</i>	1. <i>Fragmento de la Vida del Héroe</i> . R. Strauss. 2. <i>Sinfonía n°3. Poco Allegretto</i> . J. Brahms. 3. <i>Concierto para piano n°2 -Andante</i> . J. Brahms. (43:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar momentos de cambio y de grandes decisiones vitales.
Stearns, S., Bush, C. y Borling, J. <i>TRANSCENDENCE</i>	1. <i>Sinfonía n°5. Preludio: Moderato</i> . V. Williams 2. <i>Sinfonía n°5. Scherzo: Presto misterioso</i> . V. Williams 3. <i>Sinfonía n°5. Romanza: Moderato</i> . V. Williams (30:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para explorar estados expandidos de conciencia con mayor profundidad.
Stearns, S. <i>LOSS</i>	1. <i>Adagio en Sol menor</i> . T. Albinoni. 2. <i>Ven Dulce Muerte</i> . J. S. Bach. 3. <i>Mein Jesu</i> . J. S. Bach. 4. <i>Aria en Sol</i> . J. S. Bach. 5. <i>Ave Verum</i> . W. A. Mozart (opcional) (30:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para contener y descargar la tristeza. • Para profundizar en estados de duelo y tristeza.

Tabla 4.7. (Continuación)

Utilidad de los Programas musicales de trabajo más profundo. Nivel II (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	USO RECOMENDADO
<i>BEARING WITNESS</i>	Del disco <i>Solace</i> . M. Hope. 1. <i>Sou you</i> . Pista 2. 2. <i>Romance For violin</i> . Pista 3 3. <i>Farewell</i> . Pista 11. 4. <i>Nimbus</i> . Pista 8. 5. <i>Pie jesu</i> . Pista 10 (23:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para explorar la tristeza de forma no amenazante. • Para trabajar la tristeza de forma suave y no amenazante. • Para dar seguridad y soporte.
<i>GENTLE DEEP SADNES</i>	Del disco <i>Solace</i> . M. Hope. 1. <i>Sou you</i> . Pista 2 2. <i>Farewell</i> . Pista 11 3. <i>Elegy</i> . Pista 9 4. <i>Lachrymosa</i> . Pista 4 5. <i>Renouncement</i> . Pista 6. (20:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para explorar y desahogar la tristeza profunda. • Para trabajar un poco más la ansiedad que el programa anterior.

Tabla 4.8.

Utilidad de los Programas musicales de trabajo avanzado. Nivel III (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	UTILIDAD
Bonny, H. (1978) <i>EMOTIONAL EXPRESSION</i>	1. <i>Concierto para Piano n°2</i> . 1er. mov. J. Brahms 2. <i>Concierto para Piano n°2</i> . 3er. mov. J. Brahms (33.00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para conducir a un mayor contacto con los sentimientos. • Pueden ser: el enojo, necesidad de trabajar emociones fuertes, sobre todo cuando hay conflicto. • Para trabajar temas de conflicto y resolución. • Para un trabajo psicodinámico profundo.
Bonny, H. (1973) <i>POSITIVE AFFECT</i>	1. <i>Variaciones Enigma n°9</i> . W.N. Nimrod. E. Elgar 2. <i>Visperas Solemnes, Laudate Dominum</i> . W. A. Mozart 3. <i>Adagio para cuerdas</i> . S. Barber. 4. <i>Misa de Santa. Cecilia-Invocacion, Sanctus</i> . C. Gounod. 5. <i>Muerte y Transfiguración</i> . Op. 24. R. Strauss. (34:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para experimentar estados de transformación. • Para conectarse con imágenes transpersonales.
Bonny, H. (1973) <i>PEAK EXPERIENCE</i>	1. <i>Concierto para piano n°5-Adagio</i> . L. V. Beethoven. 2. <i>Gloria RV 589-et in terra pax</i> . A. Vivaldi. 3. <i>Tres preludios corales: Lento assai</i> . J. S. Bach 4. <i>Requiem Op. 48-In paradisum</i> . G. Faure. 5. <i>Lohengrin: Preludio del Acto I</i> . R. Wagner. (33:00)	<ul style="list-style-type: none"> • Para experimentar estados transpersonales y estados expandidos de conciencia.

Tabla 4.8. (Continuación)

Utilidad de los Programas musicales de trabajo avanzado. Nivel III (Instituto Atlantis, 2016)

AUTOR/ AÑO/ PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	UTILIDAD
Stearns, S. <i>PARADOX</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El violín rojo-Anna's Theme</i>. Corigliano. J. 2. <i>El violín rojo. Main Title</i>. Corigliano, J. 3. <i>Pagan Saints-Dirge</i>. P. Kater 4. <i>Pagan Saints-Throes</i>. P. Kater 5. <i>Prayer Cycle-Strength</i>. J. Elias. 6. <i>Prayer Cycle-Movement III. Hope</i>. J. Elias 7. <i>Gladiator-Now We Are Free</i>. Gerrard, L. (32:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para experimentar estados transpersonales y estados expandidos de conciencia.
Bonny, H. (1987-89) <i>INNER ODYSSEY</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sinfonía n°3 en Fa. 1er. Mov: Allegro con brío</i>. J. Brahms. 2. <i>Sinfonía n°5. 1er. Mov: Adagio non troppo</i>. C. Nielsen. 3. <i>Concierto para violín en Re. 2º Mov: Larghetto</i>. L. V. Beethoven. 4. <i>Concierto grosso n°8 en Sol menor. 2º Mov</i>. A. Corelli. (33:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para experimentar situaciones de cambio. • Para trabajar el enojo y el conflicto y salir refortalecido. • Para dar sentido a la incertidumbre.
Bonny, H. (1983) <i>RELATIONSHIPS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pinos de Roma. Giulia Valley</i>. O. Respighi. 2. <i>Pinos de Roma. Villa Medici</i>. O. Respighi. 3. <i>Concierto para piano n°1. 2º Mov: Romance</i>. F. Chopin. 4. <i>Sinfonía n°2. 3er. Mov: Adagio</i>. S. Rachmaninov. (35:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar la dualidad. • Para explorar las relaciones.
Keiser, L. <i>EXPANDED AWARENESS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Fantasia sobre un tema de Thomas Tallis</i>. V. Williams. 2. <i>Sinfonía n°5: Romanza</i>. V. Williams. 3. <i>La golondrina ascendiendo</i>. V. Williams. 4. <i>Fantasia, Greensleeves</i>. V. Williams. (46:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ampliar la conciencia. • Para ver una perspectiva más amplia ante los problemas. • Para dar resolución a los problemas.
Stearns, S. <i>SORROW</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Concierto para oboe. Adagio</i>. A. Marcello 2. <i>Concierto para cello. Adagio</i>. E. Elgar 3. <i>Adagio para cuerdas</i>. S. Barber. 4. <i>1er. coro ruso (masculino)</i>. G. Sviridov 5. <i>2º. coro ruso (femenino)</i>. G. Sviridov 6. <i>Ave Verum</i>. W. A. Mozart (32:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para soltar el dolor. • Para acompañar sentimientos de profunda angustia. • Para llevar a la catarsis profunda y resolución.
Stearns, S., Bush, C. y Borling, J. <i>LOW FOR ADDICTIONS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Some Are</i>. P. Glass. 2. <i>Warszawa</i>. P- Glass. (28:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para experimentar la intensidad de la agitación interna y las ansias que experimenta un viajero luchando con las adicciones.
Keiser, L. <i>GRIEVING</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Concierto para oboe. Adagio</i>. A. Marcello 2. <i>Concierto de Aranjuez. Adagio</i>. J. Rodrigo 3. <i>Suite Holberg. Aire</i>. E. Grieg. 4. <i>Larghetto. 4 piezas románticas</i>. A. Dvorak 5. <i>Suite Checa. Romanza</i>. A. Dvorak. (32:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar la tristeza profunda, la pérdida y la soledad. • Para facilitar la descarga de sentimientos profundos.
Stearns, S. <i>ABANDONEN TO BONDING</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El cisne de Tuonela</i>. J. Sibelius. 2. <i>Berceuse</i>. I. Stravinsky. 3. <i>Preludio n° 4 para piano</i>. F. Chopin. 4. <i>Aria en Sol</i>. J. S. Bach. 5. <i>El cisne</i>. C. Saint Saens. 6. <i>Ensoñación</i>. R. Schumann. (29:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede evocar problemas de separación, abandono o descuido de la primera infancia. • Para descargar sentimientos y volver conectarse consigo mismo y con los demás.

Tabla 4.9.

Utilidad de los Programas musicales contemporáneos (Instituto Atlantis, 2016)

PROGRAMA	SELECCIONES MUSICALES (TIEMPO TOTAL)	UTILIDAD
<i>CHILDHOOD REMEMBERED</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La canción del Cello. K. Arkenstone, 2. El cuervo y la comadreja. N. Rumbel y E. Tingstad 3. La habitación verde. W. Gratz, (17:30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para las primeras sesiones • Es muy adecuado para trabajar con grupos de adolescentes. • Para trabajar temas de infancia con mucho soporte.
<i>THE UNFORGETTING HEART</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. The Unforgetting Heart. M. Hope 2. Shouthern Dreamer. M. Hope 3. Childhood Memories. M. Hope (10:31) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con grupos. • Para trabajar temas relacionados con la infancia.
<i>WHEN YOU WISH UPON A STAR</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. When You Wish Upon A Star. D. Kobialka 2. Angels Sleep. D. Kobialka. (14:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con grupos. • Para calmar y tranquilizar. • Para reconfortar.
<i>LIFEBLOOD</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Messenger. J. Shenandoah 2. Path of beauty. J. Shenandoah 3. Song Of Union. J. Shenandoah 4. Dance of the North. J. Shenandoah 5. Messenger (Reprise). J. Shenandoah 6. When Eyes Meet. J. Shenandoah (28:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con grupos • Para reconocerse y aceptarse.
<i>ON A STARRY NIGHT</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Common Threads. B. McFerrin. 2. Japanese Music Box. G. Winston. 3. Suliram- Thea Suits. T. Silverman. 4. Shiny Shell Lullaby. Keel & Kapon. 5. Montanhas No Ceu. F. Purim. 6. Suantri. Nighthoise. 7. Anjo da Guarda. A. Moreira. 8. Here I Am. T. Silverman. (29:00) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para trabajar con grupos • Para trabajar el “niño interior” de forma más profunda.

4.10.- La Imágenes en GIM

Helen Bonny desarrolló el modelo de Musicoterapia GIM en EEUU, en la década de 1970, en un momento en el que había un florecimiento de métodos que empleaban las imágenes para la terapia. La Respiración Holotrópica de Grof (1985) también se desarrolló en este período, junto con otros métodos de imágenes como la Imaginación Activa (Jung, 1916/1958) y Guided Affective Imagery (GAI) o Imágenes Afectivas Guiadas (Leuner, 1978) que fueron ganando mayor atención en los Estados Unidos. De hecho, como ya hemos comentado, Bonny trabajó con Stanislav Grof y con Leuner en el Centro Psiquiátrico Maryland y ambos serían una referencia importante en el desarrollo de GIM.

Debido a la gama de métodos y técnicas basados en imágenes para su uso en terapia, describiremos la importancia de la imaginación para los procesos terapéuticos y cómo las imágenes junto con la música, tienen una importancia fundamental en el la Musicoterapia GIM.

4.10.1.- El valor terapéutico de las imágenes.

El reconocimeinto del poder terapéutico de las imágenes puede tener su punto de partida en la psicología filosófica de Aristóteles (siglo IV a.d.C.) que la interpreta como la principal fuerza motora en la acción humana. Según Sheikh y Jordan (1983), Aristóteles sitúa la actividad imaginativa como fronteriza entre lo que hoy denominamos lo cognitivo, lo emocional y lo conativo, y entre lo psíquico y lo somático. Samuels y Samuels (1975) escribieron que "los filósofos y los sacerdotes en toda cultura antigua usaban la visualización como una herramienta para el crecimiento y el renacimiento" (p.21).

Esta interpretación de carácter holista ejercerá posteriormente un influjo notable en las teorías fisiológicas y psicológicas y en las prácticas médicas de la Antigüedad, de la Baja Edad Media y del Renacimiento. A lo largo de todos estos períodos, y partiendo de la función energética de las imágenes, se comprueba el reconocimiento generalizado de su función en la patogénesis y de su utilización en los procedimientos terapéuticos.

Según Achterberg (1985), antes de que la mente y el cuerpo estuvieran divididos en la filosofía de Descartes, los enfoques médicos o terapéuticos eran considerados como una conjunción entre la mente, el cuerpo y el espíritu. Con el surgimiento del dualismo cartesiano, estos se convirtieron en partes separadas de un individuo, y el pensamiento holístico se volvió inconsistente con esta cosmovisión.

Posteriormente, en el campo psicológico al final del siglo XIX y comienzo del XX se produce una reaparición de los enfoques holísticos y una revalorización de las imágenes.

Según Sheikh y Jordan, (1983), Janet y Breuer fueron probablemente los primeros europeos que emplean las imágenes en el trabajo terapéutico en los años 1880 y 1890. Posteriormente, Alfred Binet (1922) desarrolló su método del diálogo para provocar un peculiar estado de introspección en el cual el paciente dialogaba con las imágenes visuales.

El alemán Carl Happich (1932), desarrolló un enfoque terapéutico en el que las imágenes ocupaban un espacio primordial, y facilitaban el contacto entre el consciente y el inconsciente, introduciendo imágenes simbólicas como el prado, la montaña, etc. que posteriormente también han sido utilizadas por otros modelos terapéuticos, como el de Leuner.

Leuner (1978), comenzó a desarrollar su método Guided Imagery Afectivo (GAI) o Imágenes Afectivas Guiadas, en la década de 1950. Según lo definió Lerner, GAI “es un método de gestión de imágenes graduadas altamente sistematizado para la manipulación de la ensoñación” (Leuner, 1978, pp. 126). Leuner desarrolló diez escenas estandarizadas de imágenes en donde cada una tenía una función simbólica que permitía al terapeuta entender algo acerca del estado del cliente. Determinó que las imágenes eran un vehículo terapéutico importante porque permitían a los clientes proyectar sus conflictos fundamentales en las imágenes, y conectarse a ellas a través de la experiencia.

Por lo tanto, al igual que Bonny, Leuner consideró que las imágenes tenían un poder de transformación. Es decir, podría haber un cambio espontáneo de los problemas del cliente en la experiencia real con imágenes, sin la necesidad de procesamiento verbal.

Probablemente fue Eugene Caslant (1921), el primero en proponer al sujeto la fantasía de ascensión en un espacio imaginario como técnica facilitadora del crecimiento personal, elemento imaginario que se aumenta posteriormente en el ensueño dirigido en la Psicósíntesis de Assagioli (1965).

En cuanto al paradigma psicoanalítico, su iniciador, Freud (1952), utilizó la imagen por un breve tiempo como elemento psicoterapéutico, precisamente al abandonar el uso de la hipnosis y preferir un procedimiento que pudiese estar bajo el control del paciente y en concreto el uso de las imágenes de la fantasía.

Sin embargo según Singer y Pope (1978), Freud abandonó pronto el enfoque de las imágenes, ya que llegó a considerar que “estas eran más un proceso de funcionamiento primitivo primario asociado con características regresivas, y estaban restando importancia a favor de un pensamiento lógico” (p.5). En su lugar, se centró en dos técnicas que se han convertido en sinónimo de psicoanálisis: la asociación libre y la interpretación de los sueños.

Entre los grandes maestros de la psicoterapia de principios de siglo es imprescindible destacar a Jung como uno de los iniciadores del uso terapéutico de las imágenes y que es quien ofrece una influencia de mayor peso en el modelo de Musicoterapia GIM.

Poco después de su ruptura con Freud, Carl Jung pasó por un período de intenso trabajo interior personal (1912-17), en el que exploró ampliamente su propio inconsciente. Según Sheikh y Jordan, (1983) a diferencia de Freud, Jung consideraba la imaginería mental como un proceso de la psique creativo e integral, y podía ser empleado para alcanzar mayor bienestar individual, interpersonal y la integración espiritual. En palabras de Jung (1960), “La psique consiste esencialmente en imágenes. Se trata de una serie de imágenes en el sentido más verdadero, no una yuxtaposición accidental o secuencia, sino una estructura que esta llena de significado y propósito” (Jung, p.325). Jung, desarrolló dos métodos para trabajar el material de las imágenes: el análisis de los sueños y la imaginación Activa.

Otro método de gran influencia en el modelo de Musicoterapia GIM, fue la Psicosisíntesis desarrollada por Roberto Assagioli (1985), psiquiatra italiano que creía que el psicoanálisis Freudiano no abordó e integró todos los aspectos de la experiencia humana.

Por lo tanto, desarrolló una orientación hacia el crecimiento humano que ofrece los principios y prácticas para la integración de la personalidad en torno a un centro de bienestar. Según la definición de Parfitt (1990), el “objetivo esencial de la psicosisíntesis es ayudar a las personas a descubrir su verdadera naturaleza espiritual, y luego a utilizar este descubrimiento en la vida cotidiana” (p.1).

La imaginación por su función evocadora y creadora de imágenes, cumple dos funciones muy importantes a nivel consciente e inconsciente. Por ello es una de las funciones que debe ser regulada cuando es excesiva o dispersa; desarrollarla cuando es débil o inhibida; y finalmente ampliamente utilizada dada su gran potencia. Esto explica por qué en la terapia nos ocupamos de ella de forma especial, más si se tiene en cuenta que el uso de la imaginación es uno de los medios mejores para alcanzar la síntesis de las diversas funciones”. (Assagioli, 1973, p. 124)

Según Moleski, Ishii, y Sheikh, (1986), Assagioli desarrolló una serie de técnicas de imágenes que incluyen técnicas de visualización, donde el cliente aprende a trabajar con la imaginación, para mejorar la autoestima, las cualidades deseadas y las relaciones. Y utilizó la música de dos maneras básicas, en primer lugar, para desarrollar la imaginación mientras se escuchaba la música y en segundo lugar, para desarrollar la concentración y la atención. Assagioli (1965), reconoció las propiedades curativas de la música afirmando que: “la música puede ser utilizada como un agente curativo de gran alcance para inducir la calma, apaciguar el dolor, estimular la memoria, despertar sentimientos, despertar la voluntad, llevar a la acción, y ayudar a eliminar las represiones y resistencias” (pp. 237-266).

4.10.1.1- Las funciones de las imágenes en la psicoterapia.

Podemos afirmar que tanto a lo largo de la historia como en la psicoterapia actual se reconoce el valor terapéutico de la imagen. Así, McMahon y Sheikh (2002), basándose en los métodos en los que se utilizan las imágenes en la práctica psicoterapéutica actual, proporcionaron una serie de bases para la eficacia de su uso en terapia, que se destacan a continuación:

Una experiencia de la imagen es psicológicamente equivalente a las experiencias en la realidad tanto en términos psicológicos como fisiológicos.

A nivel psicológico, las imágenes pueden proporcionar motivación para la acción.

Una respuesta de la imagen al lenguaje permite una respuesta emocional a ese lenguaje. Una vez que el lenguaje se traduce en una imagen, puede ser procesado.

Las imágenes pueden funcionar como un holograma en el que se integran el significado, el comportamiento, la experiencia y el pensamiento.

Las imágenes contienen detalles sobre experiencias pasadas que tienden a estar ausentes en el lenguaje abstracto.

Las imágenes pueden ayudar a un individuo a recuperar recuerdos que ocurrieron antes de que el individuo desarrollara habilidades lingüísticas suficientes.

Las imágenes llegarán a la cuestión del momento.

Las imágenes invitan a una respuesta emocional más compleja y multidimensional que la verbal.

Las imágenes pueden ayudar al cliente a continuar cuando este ha agotado su capacidad para describir o expresar algo verbalmente.

Las imágenes libres y espontáneas pueden ayudar a evitar las defensas de un cliente.

Debido a que las imágenes no necesitan ser entendidas conscientemente, como las palabras pueden conectar al cliente con su inconsciente. (p.19)

Estos factores hacen que las imágenes sean extraordinariamente útiles en la psicoterapia. Por otra parte, hay un elemento contenedor en el uso de imágenes para la psicoterapia. Samuels y Samuels (1975) escribieron:

La visualización es una herramienta que la gente puede usar para crear una vida cotidiana en armonía con su visión interior. Permite a la gente ganar un elemento de control sobre su mundo y dar forma a su vida cotidiana en algo más hermoso y agradable” (p.179).

Las imágenes en terapia también pueden "atravesar resistencias sorprendentemente y rápidamente para descubrir un contenido emocional profundamente inquietante con el cual el individuo puede estar desprevenido para lidiar" (Sheikh, 2002, p.7). Es decir, la imagen y el proceso de desarrollo con las imágenes cumple una función contenedora de gran valor terapéutico. Por tanto, trabajar con y por medio de imágenes permite la transformación para el crecimiento terapéutico.

Así, el uso de las imágenes en GIM orientadas al trabajo procesual desde la narrativa experiencial que el cliente mantiene, permiten la transformación de las experiencias vividas y la consecución de los objetivos terapéuticos a trabajar. Además, los métodos como GIM que utilizan imágenes desde la narrativa experimental pueden ayudar a identificar las resistencias y las defensas de un cliente mediante la obtención de imágenes más detalladas en las que el cliente vacila o omite detalles. Tales imágenes también pueden ayudar al cliente y al terapeuta a identificar las transferencias.

4.10.1.2- La Musicoterapia GIM y otros métodos de imágenes.

Existen una variedad de métodos que utilizan las imágenes para el desarrollo terapéutico con los clientes. Desde esta perspectiva, al igual que en Musicoterapia GIM se tiene en cuenta el carácter de las imágenes como símbolos de contenidos de la psique, existen otros métodos terapéuticos que también utilizan las imágenes pero entre los que se encuentran claras similitudes y diferencias con GIM.

La primera y quizás la más importante característica compartida con GIM, de todos los métodos anteriormente expuestos, es que las experiencias con imágenes contienen diferentes capas de significado. Es decir, las imágenes se puede interpretar de varias maneras y desde una serie de perspectivas teóricas diferentes. Por ejemplo, la imagen de una casa “puede ser un recuerdo de una casa de la infancia, o interpretarla como un símbolo de la estructura de la personalidad del cliente” (Leuner, 1978, p.135).

En segundo lugar, otra característica compartida es que las experiencias de imágenes permiten el acceso tanto a materiales conscientes como inconscientes y dentro de lo inconsciente puede haber distintas capas o niveles de experiencia.

Sin embargo, cada método varía en la forma en que entiende sus experiencias internas, accede y trabaja a través de ellas. Es decir, cada uno pone un énfasis diferente en la experiencia de las imágenes. Freud, por ejemplo, sólo utilizó el análisis de sueño como una técnica coadyuvante en su método de la terapia, mientras que para GIM la experiencia imaginaria es el núcleo.

En tercer lugar, cada método utiliza distintas técnicas para promover la experiencia con imágenes, como las técnicas de enfoque, donde el terapeuta pide al cliente atender o centrarse en una imagen específica, o técnicas de relajación, donde el terapeuta ayuda al cliente a relajarse físicamente con el fin de entrar en la experiencia imaginaria. Algunos métodos usan una combinación de estas dos técnicas.

En cuarto lugar, en cada método, el terapeuta toma un papel en relación con el cliente, y la experiencia imaginaria. Esto puede incluir sugerir imágenes para que el cliente trabaje con ellas, participar en la experiencia de las imágenes, y/o interpretar esas imágenes.

Es importante destacar que existe una variación considerable del papel del terapeuta en cada uno de estos métodos.

Finalmente, cada método, independientemente de GIM, cuando a utilizado la música (Imaginación Activa, GAI, Psicosisíntesis, respiración holotrópica), lo ha hecho de una manera diferente.

En algunos de estos métodos, la música no se define mientras que en otros tiene un papel más central. Una vez más, existe una variación considerable en el papel de la música en cada uno de ellos, y esto es el rasgo distintivo más importante de GIM en relación con otros métodos. En GIM, la utilización de la música queda perfectamente definida.

En este sentido, Meadows (2002) realizó un análisis de las diferencias y similitudes entre la Musicoterapia GIM y otros métodos que utilizan técnicas de imaginación, que resumimos en la siguiente Tabla.

Tabla 4. 10

Diferencias y similitudes: GIM y otras técnicas de imagen (Adaptado de Meadows, 2000)

SIMILITUDES	DIFERENCIAS	
Asociación Libre y Análisis de los sueños (Freud, 1952) y GIM	Importancia de la imagen en otros métodos	Importancia de la imagen en GIM
<p>Las imágenes permiten el acceso a todo el material de la psique.</p> <p>Las imágenes son una expresión del inconsciente y son una forma de comunicación de la psique.</p> <p>Las imágenes contienen información valiosa acerca del estado del cliente.</p> <p>Se recomienda al cliente interactuar con las imágenes con el fin de obtener una comprensión más profunda de las imágenes.</p>	<p>La imagen sirve para complementar el análisis verbal.</p> <p>El analista permanece separado del paciente, y no ofrece intervenciones durante el período de las asociaciones.</p> <p>No hay preparación previa para el cliente.</p> <p>Solo utiliza las imágenes de los sueños.</p> <p>Se centra en el procesamiento verbal dentro de su propio sistema de interpretación.</p> <p>No utiliza la Música</p>	<p>La experiencia imaginaria es el núcleo de la terapia del cliente.</p> <p>El terapeuta interviene en la experiencia a través de la imaginación del cliente.</p> <p>El cliente recibe una inducción o relajación antes de comenzar a trabajar con las imágenes.</p> <p>Se trabaja con todo tipo de imágenes.</p> <p>Se preocupa por la experiencia vivida con las imágenes.</p>

Tabla 4.10. (Continuación)

Diferencias y similitudes: GIM y otras técnicas de imagen (Adaptado de Meadows, 2000)

SIMILITUDES	DIFERENCIAS	
Análisis de los sueños e Imaginación Activa (Jung, 1916/1958) y GIM	Importancia de la imagen en otros métodos	Importancia de la imagen en GIM
<p>Las imágenes proporcionan la comprensión y la integración de todos los aspectos de la experiencia humana (psicológico, físico, social, espiritual), y las experiencias del inconsciente colectivo.</p> <p>Las imágenes tienen múltiples capas de significado: personal, cultural y colectiva.</p> <p>Interés en las experiencias afectivas de la experiencia imaginaria y no sólo en sus reflexiones verbales.</p> <p>La sanación podría tener lugar en la experiencia real a través de la experiencia con la imagen.</p> <p>Destacan la importancia de la experiencia espontánea de imágenes como una expresión directa de la psique, tanto consciente como inconscientemente.</p>	<p>Se trabaja con el contenido del sueño. El terapeuta utiliza un sistema de interpretación específica para ayudar al paciente a entender el sueño y cómo se relaciona con su vida.</p> <p>Los clientes pueden realizar sus propias experiencias fuera de las sesiones, así como revivir imágenes en una sesión.</p> <p>Los clientes no necesitan necesariamente el terapeuta para la experiencia de imagen. Es decir, es menos claro cómo actúa el analista junguiano durante imaginación activa.</p> <p>No hace uso de la música durante la experiencia, aunque puede ser utilizada para procesarla.</p>	<p>Durante la experiencia de imaginación, el terapeuta apoya al cliente para llegar a su propia comprensión de sus problemas.</p> <p>Los clientes son preparados con una inducción o relajación y se propone un foco de intención.</p> <p>La experiencia de las imágenes es fundamental para la sesión.</p> <p>El terapeuta es una parte importante, y participa en la experiencia con el cliente. Es decir, el terapeuta siempre está comprometido con la experiencia de imágenes del cliente.</p>
Guided Imagery Afectivo (GAI) (Leuner, 1978) y GIM		
<p>Las imágenes tienen capas de significado, tanto personales como colectivos.</p> <p>Utilizan las inducciones de relajación y focos de intención.</p> <p>Se basan en los estados alterados de conciencia, y su potencial de curación.</p> <p>El terapeuta se involucra activamente en la imagen con los clientes.</p>	<p>Esta influenciado por la teoría de los sueños de Freud, y por los conceptos arquetípicos de Jung.</p> <p>Las diez imágenes estándar desarrollados en GAI se interpretan de maneras muy específica.</p> <p>No queda claro como utiliza la música.</p>	<p>Se basa en orientaciones teóricas, incluyendo la psicodinámica, humanista y transpersonal .</p> <p>Se desarrolla el método a partir de las imágenes de los clientes y no hay ningún intento de sistematizarlas ni de interpretarlas por parte del terapeuta.</p>
Psicosíntesis (Assagioli, 1965) y GIM		
<p>Las imágenes son una expresión de la psique humana. Reconocen las dimensiones transpersonales con imágenes para el crecimiento psicológico.</p> <p>Las sesiones se estructuran en el mismo formato: discusión verbal al inicio; experiencia imaginaria; y procesamiento verbal de la experiencia.</p> <p>Utilizan la relajación para comenzar la experiencia imaginaria del cliente.</p> <p>Buscan mover al cliente a una conexión más profunda a sus mundos internos con el fin de ser más autónomos y buscar un autoconocimiento.</p>	<p>Las imágenes son una proyección del yo (en varios niveles), no importa cómo de distorsionada o desplazada este esa imagen del yo.</p> <p>El papel del terapeuta es ayudar al cliente a desarrollar una serie de técnicas que pueda utilizar en su propio proceso terapéutico.</p> <p>El papel de la música es menos claro. No se usa siempre la música.</p>	<p>La imaginación tiene múltiples capas de significado, personal, interpersonal y colectiva,</p> <p>El terapeuta es parte integrante de todo el proceso, da reflejo, apoyo y respuesta al proceso del cliente.</p> <p>La música sustenta toda la experiencia de imaginación</p>

Tabla 4.10. (Continuación)

Diferencias y similitudes: GIM y otras técnicas de imagen (Adaptado de Meadows, 2000)

SIMILITUDES	SIMILITUDES	SIMILITUDES
Respiración holotrópica (Grof, 1985)	Importancia de la imagen en otros métodos	Importancia de la imagen en GIM
<p>Utiliza la música a lo largo de la experiencia, porque puede inducir y sostener Estados No Ordinarios de Conciencia (ENO).</p> <p>Grof y Bonny trabajaron juntos en el Centro Psiquiátrico Maryland durante las sesiones de LSD, Bonny proporcionaba la música para apoyar la experiencia con el LSD. Ambos, han sido influenciados por experiencias clínicas similares en el desarrollo de sus métodos.</p> <p>Emplean un preludio verbal, inducciones y facilitan los ENO con el fin de acceder a material psíquico utilizando la música. El terapeuta desempeña un papel activo con el cliente. En ambos, hay un epílogo verbal y pueden emplear mandalas u otros materiales para procesar el material de imágenes y llevar la sesión a su fin.</p> <p>Gran importancia de la música en el acceso al inconsciente y se selecciona con el fin de mover al cliente a capas más profundas de la experiencia de imágenes.</p>	<p>Las sesiones se llevan a cabo en fines de semana intensivos, donde un número de participantes se conocen y trabajan juntos.</p> <p>El papel es de facilitador, no terapeuta. El facilitador puede proporcionar intervenciones físicas para magnificar la experiencia del cliente, y se involucra sólo periódicamente con sus imágenes.</p> <p>La música seleccionada y utilizada es mucho menos clara. Sus selecciones son más estridentes, dentro de una gama más amplia de géneros. Por tanto, la música seleccionada no tiene los mismos niveles de relación que se encuentran en los programas de GIM.</p>	<p>Las sesiones individuales son más a menudo programadas a intervalos regulares.</p> <p>El terapeuta no es directivo, sino de apoyo, y refleja la experiencia del cliente, participando activamente en la sesión..</p> <p>La música en GIM es seleccionada de acuerdo a procesos formales. Se elaboran los programas musicales en base a las experiencias de trabajo con los clientes en la terapia.</p>
Focusing (Gendlin, 1981) Y GIM		
<p>Destacan las imágenes como experiencia. La experiencia imaginaria es el núcleo de la terapia del cliente.</p> <p>Destacan la autoeficacia de las imágenes, y postulan que las soluciones a los problemas del cliente están en el cliente.</p> <p>Utilizan una transición o relajación previa a la experiencia imaginaria. Bonny normalmente utiliza una inducción de relajación y concentración en imágenes.</p> <p>Dan importancia a la presencia del terapeuta con el cliente como parte integral de la experiencia de la terapia.</p>	<p>El punto de partida es el cuerpo del cliente, y todo el trabajo terapéutico comienza allí.</p> <p>El terapeuta tiene un papel muy directivo, incluso sugiriendo soluciones a los problemas encontrados en las imágenes del cliente.</p> <p>El enfoque tiene una orientación muy cognitiva. No hace referencia a la música.</p>	<p>La creación espontánea y la experiencia de las imágenes en la música es fundamental para la terapia del cliente.</p> <p>GIM es menos directivo, lo que permite el flujo natural de las imágenes, sólo se proporcionan directrices básicas para trabajar con la interpretación de las imágenes del cuerpo.</p> <p>El terapeuta toma un papel no directivo en las imágenes, con el fin de ayudar al cliente a conectar y profundizar en sus propias experiencias.</p>

Tabla 4.10. (Continuación)

Diferencias y similitudes: GIM y otras técnicas de imagen (Adaptado de Meadows, 2000)

SIMILITUDES	DIFERENCIAS	
Hipnosis (Erickson,1976) Y GIM	Importancia de la imagen en otros métodos	Importancia de la imagen en GIM
<p>Realizan una discusión preliminar, que da el enfoque a la sesión. Usan la relajación o estados alterados de conciencia con fines terapéuticos. Utilizan inducciones para estos estados y utilizan procedimientos para el retorno a un estado normal de conciencia.</p> <p>Emplean las imágenes como parte del proceso terapéutico, y el terapeuta se ocupa de la experiencia de imágenes con el cliente.</p>	<p>La relajación tiene como propósito ayudar al cliente a perder cierto control de su psique.</p> <p>El propósito es comunicar directamente con el inconsciente del cliente acerca de un problema terapéutico específico.</p> <p>Terapeuta y cliente utilizan otras formas de diálogo, como la señalización ideomotora.</p> <p>El terapeuta tiene un papel muy directivo, sugiriendo imágenes, guiones de comportamiento y sentimientos. Sugiriendo una solución.</p> <p>Las imágenes son sólo un método de trabajo con la psique.</p> <p>No se suele utilizar la música.</p>	<p>El propósito del estado de relajación es el apoyo a la entrada a la experiencia de la música e imágenes.</p> <p>El propósito de entrar en este estado es facilitar la auto-exploración de la psique del cliente en relación con los objetivos específicos.</p> <p>La experiencia musical imaginaria se despliega como un diálogo entre el terapeuta y el cliente.</p> <p>El terapeuta toma una postura no directiva hacia el cliente, facilitando la experiencia de imágenes que el cliente desarrolla. Con el fin de que el cliente encuentre las soluciones a sus problemas.</p> <p>La imaginación es fundamental en la experiencia terapéutica del cliente.</p>

En conclusión, podemos decir que las experiencias de los clientes con sus imágenes junto con la música, son el principal motor en el proceso terapéutico con GIM. Bonny (2002) escribió: "la mente o la psique está llena de innumerables imágenes que proporcionan una fuente interminable y rica para las soluciones de todos nuestros problemas y una base creativa para una riqueza personal inimaginable" (p.236).

En GIM, por tanto, el cliente experimenta imágenes que emergen espontáneamente impulsadas por la música y la relación con el guía en un estado no ordinario de conciencia. Según Bonny y Tansill (2002), a medida que un cliente se familiariza con el proceso de imágenes en GIM, aprende a hacer un uso más completo de todas las dimensiones de la imagen, incluyendo el contenido sensorial, los sentimientos, las emociones, favoreciendo la comprensión de su conciencia emocional.

4.10.2. Categorías de imágenes en GIM.

Singer (2006) escribió acerca de la amplitud de la experiencia de imágenes en la conciencia humana: "Las emociones humanas son despertadas no sólo por nuestros eventos generados externamente, sino por los ensayos continuamente reverberantes de recuerdos, evaluaciones de situaciones actuales y fantasías de situaciones futuras que conforman nuestra corriente de pensamiento" (p.27). Es decir, el ser humano tiene la capacidad de proyectar en imágenes las posibilidades futuras, sus recuerdos del pasado o simbolizar a través de las mismas, su presente. "Más allá de la integración de diversas modalidades sensoriales, la imaginación puede operar simultáneamente en varios niveles: sensación, sentimiento, pensamiento e intuición" (Assagioli, 1971, p. 143).

Según Samuels y Samuels (1975), hay una naturaleza participativa en estas experiencias multidimensionales ya que los individuos actúan dentro de la imagen, en lugar de simplemente hablar de ella. En este sentido, Achterberg (1985), aboga por el elemento participativo, entre imagen e individuo, como factor de empoderamiento para aquellos que buscan la curación. Por tanto, en las técnicas de imágenes dirigidas hacia la salud, el individuo participa directamente en su propio proceso de curación.

Pero ¿qué categorías de imágenes emergentes podemos observar en el proceso imaginativo con GIM?

4.10.2.1 Las imágenes espontáneas.

Como explica Bruscia (2002), tanto en el desarrollo de las sesiones individuales de GIM (BMGIM) como en las grupales (BMGGIM), se produce una libre formación de imágenes espontáneas, "el viajero permite a través de su imaginación desarrollarse libremente y espontáneamente, en donde la exploración de cualquier experiencia emerge en cada momento en respuesta a la música" (p. 50).

Según varios autores, las imágenes pueden surgir tanto del consciente como del inconsciente de un individuo y ambas han demostrado tener valor terapéutico (Achterberg, 1985, Assagioli, 1971, Jung & Bennet, 1970, McMahon y Sheikh, 2002).

Assagioli (1971), estableció una distinción entre las fuentes de imágenes dirigidas y las imágenes espontáneas, siendo las primeras de naturaleza consciente y las segundas inconscientes. Sin embargo, las imágenes del inconsciente pueden tener varios beneficios únicos, Samuels y Samuels (1975) señalaron que "liberar una imagen del inconsciente y llevarla a la conciencia parece ser un proceso básico de crecimiento en el mundo interior" (p. 118). Además, las imágenes del inconsciente pueden funcionar como mensajes del yo consciente, ayudando a informar de las acciones y decisiones de uno.

Jung y Bennet (1970), encontraron crucial trabajar con imágenes de fuentes inconscientes en vez de conscientes y escribieron: "las imágenes tienen una vida propia y los acontecimientos simbólicos se desarrollan según su propia lógica, por supuesto, si su razón consciente no interfiere. Podemos realmente producir precisamente poco, por nuestra mente consciente" (p.193).

A menudo, los clientes experimentan estos tipos de imágenes espontáneas simultáneamente, creando una compleja experiencia de imágenes multimodal y multinivelada (Bonny, 2002). La imagen en GIM permite percibir simultáneamente una experiencia inmensamente compleja con diversos modos de percepción sensorial, en lugar de confiar en un proceso lineal de lenguaje (Bush, 1995).

Summer (1988) diferenció cuatro niveles de imágenes espontáneas que surgen en el contexto de GIM: abstractas/estéticas, psicodinámicas, perinatales y transpersonales.

Las experiencias abstractas/estéticas incluyen una mayor apreciación de las experiencias sensoriales, y son las imágenes más comunes.

Las experiencias psicodinámicas incluyen:

Recuerdos literales y reprimidos, experiencias de conflictos (especialmente interpersonales) e ideas sobre aspectos de la vida de uno, simbolizados en la imagen. Aquí, los clientes a menudo confrontan sus relaciones primarias, como sus padres, a través de imágenes reales o simbólicas. (Summer, 1988, p.25)

En este nivel de imágenes, un individuo tiene la oportunidad de trabajar, resolver conflictos o recuerdos problemáticos y encontrar soluciones para el futuro.

Las experiencias perinatales incluyen "experiencias somáticas y existenciales, incluyendo nacimiento, muerte y renacimiento, así como conciencia y recuerdos del trauma y la enfermedad del cuerpo (Summer, 1988, p.25). Estas experiencias, que a menudo son las más lejanas, proporcionan oportunidades para el individuo de descubrir y resolver las tensiones físicas o psicológicas, así como participar de sus propios procesos de curación interior.

La última categoría de imágenes para Summer (1988), las experiencias transpersonales, a menudo pueden "unir la mente y el cuerpo en un aura reveladora que trasciende los límites de los otros tres niveles en la búsqueda de las verdades últimas" (p.26). Es decir hay un elemento espiritual en este nivel de imágenes, que a menudo puede asociarse a un sentido de transcendencia.

4.10.2.2 Las imágenes y el cuerpo.

En GIM, la imagen se define en un sentido amplio como cualquier experiencia imaginada y puede contener imágenes visuales descritas a través de las palabras o también vinculadas a otros sentidos. Es decir, las personas pueden tener también imágenes olfativas, auditivas, táctiles, gustativas o kinestésicas, produciendo estas últimas una sensación de moverse por el espacio.

Según Singer (2006), las imágenes que brotan de nuestra imaginación pueden afectar tanto a nuestra salud psicológica como física. Del mismo modo, Assagioli (1971) escribió que "la imagen tiene una inercia motora en la que tiende a producir las condiciones físicas y los actos externos que le corresponden" (p.144). Achterberg (1985) describió esto con mayor detalle, fundamentado los procesos bioquímicos por los cuales las imágenes producen cambios fisiológicos. En sus propias palabras: "Las imágenes son eventos electroquímicos, que están intrincadamente tejidos en la estructura del cerebro y del cuerpo" (p.9).

Imaginar una actividad particular hace que las redes neuronales asociadas con esa actividad disparen con la suficiente rapidez como para que el cuerpo y la mente experimenten esa actividad como si realmente hubiera ocurrido.

Estos efectos se extienden al sistema nervioso somático, responsable de nuestro sistema músculo-esquelético, así como al sistema nervioso autónomo, que es responsable de las actividades de regulación del cuerpo. Esto significa que la imagen afecta a nuestro yo interior, así como a nuestras interacciones con el mundo exterior, dando crédito a la afirmación de Samuels y Samuels (1975) de que "una imagen en la mente se manifiesta en el mundo exterior".

Según Achterberg (1985), las imágenes pueden producir estados fisiológicos y estos pueden iniciar experiencias de imágenes. Es decir, las imágenes y los estados fisiológicos se afectan directamente unos a otros, lo que sugiere que hay una comunicación recíproca que implica experiencias de imágenes y fisiología. Achterberg amplió esto, escribiendo que hay un sistema de comunicación contingente a la imagen dentro de la totalidad del sistema humano, diciendo que "la imagen es el mecanismo de comunicación entre la percepción, la emoción y el cambio corporal" (p.3).

Según Scherer (2000), la emoción emergería por primera vez como una excitación, a continuación, como una percepción del movimiento y, finalmente, como una experiencia de la emoción. También Francis Goldberg (2002) propuso una teoría de campo holográfico relacionada con el proceso de GIM en donde se identificó un proceso cíclico entre la música, la emoción y la imaginación.

En el trabajo de Goldberg (2002) con GIM, las imágenes conscientes o inconscientes fueron estimuladas e influenciadas por la música produciéndose diferentes emociones y trabajando sobre la siguiente hipótesis:

Si la música actúa directamente sobre el sistema nervioso autónomo (SNA), donde se produce la activación de la emoción y si la imagen es el modo de comunicación entre el SNA y el cerebro, se deduce que la imagen parece ser una representación de la emoción durante la experiencia de GIM. De este modo la experiencia de GIM puede consistir en una serie de ciclos de música-emoción-imágenes. (p. 362)

Por tanto, podemos decir, que las imágenes forman el puente o punto de transición entre el procesamiento cognitivo y los cambios fisiológicos, dependiendo en gran medida de las diferencias del hemisferio cerebral.

Según Achterberg (1985), el hemisferio cerebral izquierdo es más dominante en el procesamiento del lenguaje lineal, mientras que el hemisferio derecho es más dominante en el procesamiento no lineal basado en imágenes, no verbal. El hemisferio derecho también tiene la mayoría de las conexiones con el sistema límbico, que regula el sistema nervioso autónomo. Por lo tanto, el contenido verbal debe, al menos en cierta medida, traducirse a un contenido más basado en imágenes para comunicarse con el sistema autónomo a través del sistema límbico, creando así respuestas fisiológicas en un contenido emocionalmente cargado. Lo contrario también es válido para la traducción de las imágenes al contenido verbal, o incluso para el papel de la imaginación en la traducción de los estados físico-emocionales al contenido verbal.

De esta manera, la imagen media en procesos entre el cuerpo y la mente. La imagen proporciona las experiencias reales tanto de eventos internos como externos, independientemente de que ocurran o no los eventos asociados.

Samuels y Samuels (1975) articularon esto de una manera diferente, escribiendo que las imágenes visualizadas permiten a un individuo traducir las ideas abstractas en saberes no verbales que luego pueden ser incorporados. Es decir, las imágenes permiten intensificar las experiencias.

En el proceso con GIM y en relación a las imágenes y el cuerpo, Bonny (2002) describió las respuestas corporales a la música poniendo especial atención en el cuerpo como parte del proceso emocional. Observó las reacciones motoras al ritmo, los movimientos relacionados con el proceso de relajación (espasmos musculares) y las imágenes de estados corporales alterados como el desmembramiento de las partes del cuerpo. Considerando que los diferentes tipos de reacciones y movimientos corporales podrían ser utilizados para facilitar la terapia. Por ejemplo, para trabajar el dolor, “si las imágenes se producen o se asocian con un dolor en el cuerpo, ese dolor o la parte del cuerpo se usa como un vehículo en el proceso de exploración” (Bonny, 2002, p.289).

Según Beck (2012), en 1993, Helen Bonny, después de veinte años de trabajo con GIM, definió una manera para trabajar el cuerpo con GIM y de escuchar la música, lo llamó:

Escuchar al cuerpo o la *escucha afectivo-intuitiva*, en donde uno se encuentra inicialmente en el suelo experimentando la música como vibraciones en el cuerpo, o sus efectos a través del cuerpo y si la música sugiere físicamente los movimientos el viajero puede expresarlos tumbado, sentado, de pie o moviéndose en la habitación. (p.53)

En este sentido, Bonny (2002) escribió sobre su propia experiencia en referencia al trabajo con el cuerpo y la influencia de la música:

Un sentido que el hombre moderno ha descuidado es el sentido del tacto. Hablamos del "toque" de la música, pero ¿cómo podemos recibir ese "toque" cuando nuestros cuerpos y mentes están protegidos diariamente para recibirlo? Abrir ese escudo es abrir el cuerpo a la música. Terapéuticamente aconsejamos a otros a usar la música para abrir el cuerpo, sabiendo que la música tiene una manera de afectar nuestras respuestas fisiológicas. (p. 329)

Varios autores han relacionado sus estudios de casos con GIM y las teorías de conexiones entre cuerpo-mente. En concreto, según Beck (2012), Summer y Blake en 1992 analizaron las distintas imágenes percibidas en el cuerpo durante los viajes musicales en las sesiones de GIM. Las categorías que nombraron fueron las siguientes:

Kinestésico: como actividad de movimiento, por ejemplo, correr, volar, masticar.

Visceral: como un sentimiento traducido en el cuerpo y fuertemente conectado a una emoción, por ejemplo: miedo como un nudo en el pecho.

Orgánica: como una percepción directa aumentada o alterada del cuerpo que no está conectada al sentimiento, por ejemplo, la música expande las piernas.

Somática: como un síntoma corporal literal de tensión que parece no estar relacionado con la emoción, por ejemplo, dolor en el cuello, latido cardíaco rápido, entumecimiento. (Citado en Beck, 2012, p.54)

También Zbikowski (2002) y Aksnes (2001) estudiaron la relación de la música y su percepción en el cuerpo, observando que la experiencia musical también podría estar conectada al espacio interior del cuerpo, los tonos más altos con la parte superior y tonos más bajos a las partes inferiores. Estos autores estudiaron la relación entre la música y las diferentes sensaciones que produce: melodías moviéndose hacia arriba sugerían expansión y ligereza, mientras que melodías descendentes cierta pesadez.

Johnson (2007) investigó cómo el sentimiento que produce la música podría basarse en la experiencia de esta como metáfora del movimiento interno y externo y consideró diferentes tipos de equilibrio entre la música y el movimiento. Siguiendo la teoría de Johnson, se pone de manifiesto cómo la música puede "movernos" emocionalmente, y cómo las imágenes conectadas a esta, a menudo se desarrollan en "paisajes" con contornos dinámicos similares a la dinámica musical (montañas, melodías ascendentes) o cómo las imágenes de movimiento (bailar, correr, volar) también puede ser vistas como una metáfora del flujo musical, el tempo y el ritmo.

4.10.3.- La narrativa y las imágenes en GIM.

La imaginación estimulada por la música puede ser más o menos activa, y la capacidad de formación de imágenes ha sido evaluada por diferentes escalas en base a las narrativas obtenidas durante el viaje musical (McKinney y Tims, 1995; Bruscia, 2000; Scott, 2008).

Una narrativa es una manera específica de construir o configurar episodios de la vida en un todo eficaz y convincente, como una historia o una biografía. La idea de la narración se remonta a la teoría aristotélica de la tragedia y su concepto de mimesis, el arte imita la realidad. En la actualidad, las corrientes narrativas en psicoterapia comparten la idea general de que la construcción de relatos durante el proceso terapéutico, son una de las herramientas más importantes al servicio de la cura o del cambio.

Debido a que los seres humanos utilizan metáforas a través de la creación narrativa, para pensar y dar sentido a varios aspectos de la vida, son un componente crucial de todas las formas de psicoterapia.

En palabras de Cruz (2013):

Esta preocupación de la psicoterapia por las narrativas se ha venido articulando desde hace aproximadamente tres décadas y está sustentada, principalmente, en la idea de que la construcción de relatos atañe al fenómeno del cambio subjetivo y a la búsqueda de la identidad personal (Brias Silveira, 2008; Neymert y Mahoney, 1995). (p. 31)

Así, en cuanto a la cuestión de los objetivos del uso de las imágenes como narrativas en terapia, Horowitz (1983) destacó cuatro tipos de usos principales para: Obtener información útil en el estudio o diagnóstico de un caso, facilitar la comprensión empática del terapeuta respecto al paciente, facilitar la expresión y el trabajo sobre temas conflictivos normalmente evitados o no integrados y la transformación de sentimientos o actitudes.

Lakoff y Johnson (1980) demostraron que las metáforas no son meramente una función decorativa del lenguaje, sino que son un medio necesario para entender nuestras experiencias como seres humanos, que están estrechamente relacionados con el cuerpo y el desarrollo de los esquemas del cuerpo. Polkinghorne (1988) mostró cómo la información organizada en formas narrativas, por ejemplo, material biográfico, productos literarios y historias clínicas de vida, permiten una comprensión profunda del significado y cómo se construye el significado. Siegelman (1990), Combs y Freedman (1990) explicaron cómo las metáforas, las narrativas y los símbolos pueden usarse en la psicoterapia para transformar o volver a enmarcar los hechos de la historia de la vida del cliente.

En Musicoterapia, también encontramos el uso de metáforas en la descripción del proceso. En palabras de Bonde (2000):

Nordoff y Robbins (1977) crearon la metáfora del "Niño Musical", como esa parte de cada individuo que ayuda a mover al viejo yo a un nuevo yo. Priestley (1994) llamaba energía psíquica del inconsciente, a la "música interior" del paciente, y propuso el establecimiento de un "puente" musical entre lo inconsciente y lo consciente. Kenny (1989) describió las interacciones dinámicas de los diversos elementos de la música como un "campo de juego". (p. 61)

Jungaberle (2000) investigó cómo las metáforas proporcionan a los clientes y a los musicoterapeutas a través de la música improvisada en grupo, "mapas" de experiencias musicales.

Aldridge (1996) trabajó con Musicoterapia desde la perspectiva narrativa describiendo cómo las historias narradas a través de la experiencia musical se vinculaban con la vida del cliente. En su trabajo, Aldridge señaló que “las narrativas están estructuradas o compuestas de acuerdo con las reglas fundamentales de la comunicación” (p.101).

Todos estos ejemplos ilustran la necesidad de los terapeutas, de distintas corrientes, de describir el proceso terapéutico a través de la narrativa. Sin embargo en GIM, la música es la que produce que estas experiencias narrativas sean más intensas que en un modelo de psicoterapia verbal.

En GIM el musicoterapeuta y el cliente caminan sobre un puente conectando la imaginación y la corriente de emoción estimulada por la música, a través de la narrativa que contienen las imágenes, con la comprensión cognitiva.

4.10.3.1.- Las imágenes como analogía y como metáfora.

En GIM, las imágenes estimulan una narrativa que puede sustentarse en la analogía y la metáfora. Si bien la analogía y la metáfora son modos de representación léxica conectados al lenguaje, pensamiento en palabras, las imágenes que emergen se conectan a recuerdos, pensamientos y percepciones, emociones, experiencias sensoriales (visual, auditiva, kinestésica, olfativa y gustativa), transpersonales o experiencias espirituales. Por tanto, las imágenes permiten procesar información en varios subsistemas.

En la analogía, se percibe la imagen como una representación con una semejanza formal, por ejemplo, los recuerdos. En la metáfora, la imagen se entiende y experimenta a través de otros tipo de imágenes.

Smeijsters y Aasgård, (2005), que han estado trabajando con la analogía como un concepto básico en la Musicoterapia, describieron cómo la vitalidad del cliente se expresa en la improvisación musical como una forma más directa de comunicar el estado interior que el lenguaje verbal. Las imágenes de una persona en GIM pueden considerarse como análogas a las de su ser interior, es decir, la impresión de la música se entiende como una sensación directa del estado de ánimo y el estado interno de la persona.

Como explica Beck (2012):

La significación de las imágenes en el viaje musical de GIM, se fundamenta en la suposición de que la imagen representa y aporta un desarrollo en los temas y patrones importantes en la vida del oyente. Desde esta perspectiva, se pueden establecer dos niveles de interpretación como base para la vinculación de las experiencias de música, imágenes y factores de la vida cotidiana o psicológicos: la analogía y la metáfora. (p.48)

La analogía es “un procedimiento cognitivo de primer orden que facilita la adquisición del conocimiento representacional de un determinado dominio” (Pérez, 2007, p. 201). Desde esta perspectiva, la analogía es un instrumento de asociación que permite establecer paralelismos entre distintas realidades, de esta forma se perfila como un interesante instrumento para el procesamiento de la sesión de GIM.

En GIM, la analogía entre una imagen y la experiencia psicológica es vista como directa. Las imágenes, como supuesto básico son consideradas como análogas a la manera de "estar en el mundo" del oyente, atribuyéndoles diferentes sentidos y modos de experiencia.

A través de la analogía se recurre a un dominio de lo conocido, las imágenes que surgen durante el viaje musical, para conocer o comprender mejor otro que resulta desconocido, lo que estaba oculto. Esto se consigue proyectando la estructura del dominio conocido sobre el desconocido. Es decir, la proyección de las imágenes que emergen nos permite percibir relaciones que hasta entonces habían pasado desapercibidas y ofrece una comprensión del proceso. Así, la analogía hace familiar un dominio extraño proyectando sobre él un punto de vista familiar, recuerdos, vivencias, etc.

En este sentido, en GIM, las conexiones entre la imaginación y la creatividad juegan un papel básico. La analogía hace inteligible la adquisición de un conocimiento nuevo y actúa como guía en el pensamiento creativo. Por tanto, el valor de la analogía en GIM, es tanto heurístico como pedagógico, gracias a la capacidad que posee para reescribir la realidad y su poder para replantear los problemas.

Por otra parte, la metáfora funciona como si se tratara de un filtro que mediatiza la forma de ver lo que se trata de expresar. Para conocer qué se proyecta en las imágenes metafóricas en GIM, Bonde (2000) propone que desde el marco hermenéutico el análisis de las imágenes metafóricas que se dan durante el viaje musical y su comprensión dentro de la teoría narrativa, puede ser una contribución importante al desarrollo del GIM para entender la manera en que el método interviene en la toma de conciencia de los clientes.

En GIM, el significado de las imágenes emergentes centra su atención en las representaciones mentales que los clientes construyen acerca de su realidad. Por tanto, la narrativa no señala directamente a la realidad, sino que apunta hacia las representaciones mentales. En este sentido, la concepción de una determinada realidad está configurada por la red de conexiones que el término activa en nuestra mente.

A la hora de explicar la interpretación metafórica Searle (1979) afirmaba que: “el significado metafórico es siempre significado preferencial del hablante” (p.100), Ricoeur (1985) en esta misma dijo: “El relato que contamos de nosotros mismos está siempre en relación con aquello que atendemos en un momento de la vida” (p.18). Ambos defendieron que lo importante no es tanto el significado externo de las imágenes en cuestión, sino los contextos vitales en los que estas han sido procesadas.

Por ello, al contrario de lo que sucede en la analogía, como imágenes que representan elementos asociados a recuerdos, memorias o asociaciones claras del cliente, en el caso de las imágenes metafóricas no hay una vocación de permanencia. Dependiendo de la interpretación del contexto vital del viajero se obtendrán unos significados potenciales u otros.

Recordamos de nuevo a Ricoeur (1984) cuando afirmaba que "La metáfora es esa estrategia de discurso por la cual el lenguaje se desprende de su función de descripción directa para alcanzar el nivel mítico en el que se libera su función de descubrimiento" (p. 224).

Para Beck (2012), en GIM la música estimula el contenido de las imágenes, que también pueden ser percibidas como metáforas. Según esta musicoterapeuta, con la metáfora, a diferencia de la analogía, no se dan explícitamente interpretaciones específicas:

Una imagen visual de, por ejemplo, un par de botas de goma roja puede ser interpretada como una metáfora de un rasgo psicológico (sencillez inocente) o una metáfora del niño feliz. Una imaginería kinestésica de haber sido tocado por una pluma podría ser una metáfora de la atención sutil o el contacto con el reino de la libertad o el vuelo. (p.49)

Además, como refiere Beck (2012), los símbolos pueden ser considerados como una subcategoría de las metáforas. Los símbolos están cargados de significación metafórica y están a menudo profundamente conectados a un entendimiento colectivo culturalmente. Los símbolos pueden tener muchas capas de significado y de información. Podrían no ser completamente entendidos desde el significado conceptual, sino que pueden presentarse como cuerpos cargados emocionalmente con un significado inherente para la persona. "Un ejemplo podría ser la imagen visual de una cruz, simbolizando diferentes posibilidades, la muerte, la fe o el cristianismo y todas las posibles connotaciones que para el oyente supone" (Beck, 2012, p. 49).

En este sentido, para Dascal (1989), "la metáfora puede ser interpretada gracias a la dinámica de interacción que se produce entre memoria activada y memoria en la sombra" (p. 160). En GIM, cuando se utiliza la imagen como portadora metafórica el significado de la misma se encuentra en el proceso de comprensión, aunque en algunos casos sea en la forma de memoria en la sombra, de lo que no es capaz de nombrarse ni de ver de otra manera.

Por tanto, la interpretación de las imágenes en GIM va a estar siempre sujeta a las conexiones que cada sujeto establezca con su realidad en cuestión y de ahí que en ocasiones una metáfora pueda ser interpretada de diversas formas.

Siegelman (1990) escribe que las metáforas tienen tres características que se pueden observar claramente en GIM:

El “afloramiento de una fantasía inconsciente”: Un ejemplo en GIM es cuando las imágenes iniciales del cliente dan paso a experiencias cargadas emocionalmente y cómo estas a menudo resaltan un problema central.

La “combinación de lo abstracto y de lo concreto, permitiendo pasar del lo desconocido y simbólico a lo conocido y sentido”: En GIM, esto ocurre cuando un problema conocido del cliente es transformado en una narrativa verbal a través de una imagen significativa o una serie de imágenes y la parte separada de la personalidad del cliente vuelve a aparecer como una figura metafórica en la imagen.

La “elicitación o acompañamiento de sentimientos fuertes que conducen a la integración”: En GIM, esto se observa cuando la exploración emocional o física de una imagen central (con lágrimas, risas, reacciones somáticas) conduce a un nuevo sentimiento de apertura, libertad o equilibrio en el cuerpo, o una mayor conciencia hacia sí mismo y los otros, o a la formulación de una nueva estrategia de afrontamiento. (Citado en Bonde, 2000, pp. 61-62)

Durante el viaje musical de GIM, como recoge Bonde (2000), la tarea principal es explorar y elaborar la metáfora central a través de las experiencias de escucha musical y las imágenes que emergen.

La música permite el estímulo y el despliegue de las imágenes para que el cliente pueda interactuar con ellas asistido por las intervenciones del musicoterapeuta. Las narraciones resultantes tienen un gran contenido metafórico debido a que la música es metafórica en sí misma. Incluso los conceptos musicales tan simples como la altura (grave-agudo/ alto-bajo) son metáforas espaciales, y los parámetros musicales (melodía, ritmo, armonía, forma, sonido, etc.) tienen implicaciones metafóricas. Según Christensen (1996), la música es un paisaje sonoro virtual y un viaje GIM es una exploración metafórica de este paisaje sonoro.

En el postudio, después del viaje musical, la tarea principal consiste en utilizar la imagen integrativa como puente metafórico para la vida cotidiana del cliente.

Cuando la música termina, el mandala o expresión plástica, pueden servir para resumir la experiencia del cliente en otra modalidad creativa. A menudo, esta manera de consolidar la imagen o metáfora central junto con los comentarios del cliente pueden ser suficientes para promover el proceso terapéutico. Todo ello, junto con el diálogo verbal puede expandir, conectar y fundamentar las metáforas con la situación de vida del cliente. Los conocimientos obtenidos de esta manera pueden conducir a operaciones cognitivas, como la discusión de nuevas estrategias de afrontamiento o la reformulación de un problema, conflicto u objetivo terapéutico.

No hay necesidad de ninguna contradicción entre el pensamiento metafórico y cognitivo, ya que son dos modos complementarios de pensamiento, y GIM puede utilizar ambos. Pero la naturaleza fundamental de GIM es metafórica, no cognitiva, y es importante destacar que su visión no es una cuestión de cognición, sino de simbolizar para poder expresar.

Es decir, la música en GIM es el motor catalizador que junto con la metáfora de las imágenes, como elemento protector y contenedor, permiten expresar lo que ha estado oculto y comprender desde la racionalidad imaginativa, un aspecto de un concepto, un fenómeno o un problema, en términos de otro.

En otras terapias verbales, “la metáfora no solo resalta, sino que también se esconde” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 10) y la estructuración metafórica no nos da una comprensión total, sólo parcial.

Sin embargo, las intervenciones del musicoterapeuta de GIM y el apoyo dinámico de la música cuidadosamente seleccionada hacen posible explorar las metáforas en profundidad y conectadas a una narrativa pueden liberar gradualmente el control de las interpretaciones pasadas. "Llevar al lenguaje y la conciencia las narrativas que han desarrollado para dar sentido a su vida "(Polkinghome, 1988, p.118)

En conclusión, todo el viaje musical de GIM puede ser entendido como un movimiento hacia el mundo de las imágenes, metáforas y símbolos a través de una exploración minuciosa desde la narrativa que estimula la propia metáfora musical.

Después de la música se elabora una comprensión cognitiva usando las imágenes como un puente, sintetizando lo conocido y lo desconocido en las percepciones del cliente y del musicoterapeuta, a través del diálogo metafórico y cognitivo. Por tanto, en GIM la integración tiene lugar en una forma narrativa especial, donde las metáforas se desarrollan acompañadas y estimuladas por la narrativa no verbal de la música y esto determina la singularidad del método.

4.10.4.- La representación simbólica en GIM y el mandala.

Como ya explicamos anteriormente, durante la última parte de la sesión de GIM, o postludio, la música ha terminado y el viajero/a regresa del estado de ENO¹⁸. Normalmente la persona dibuja un mandala que le ayuda a integrar y a simbolizar su experiencia. A través de este dibujo, el cliente tiene la oportunidad de revisar o procesar la sesión de manera creativa y poder plasmar a través de la representación plástica y de diferentes símbolos, las imágenes, sentimientos y emociones que formaron parte de su viaje musical.

Durante el postludio el musicoterapeuta ayuda al viajero/a a procesar la sesión y todo lo acontecido durante el viaje musical con respecto al foco de intención inicialmente planteado. No obstante, aunque no siempre se realiza el mandala o la representación plástica, es muy recomendable hacerlo.

La observación y el estudio de la palabra símbolo (del latín: *simbŏlum*, y este del griego σύμβολον) según la Real Academia Española (RAE, 2016) es: “la representación perceptible de una idea, con rasgos asociados por una convención socialmente aceptada. Es un signo sin semejanza, que solamente posee un vínculo convencional entre su significante y su denotado, además de una clase intencional para su designado”. En palabras de Jung (1984) “llamamos símbolo a un término, un nombre o una imagen que puede ser conocido en la vida diaria aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y obvio” (p. 17).

¹⁸ Ver apartado 4.5.- Estructura de la Sesión de GIM (p.215)

En su origen alemán, la palabra símbolo se compone de Sinn y Bild, donde Sinn corresponde al sentido Sinn y Bild a la forma. Por tanto el símbolo (sinbild) constituye la reconexión de dos partes: La Forma como configuración de la apariencia externa, la imagen y el Sentido, que no es visible a simple vista, pero podemos transferirle un significado.

Para Dalhke (2013), “el símbolo no excluye, sino que incluye y no impone límites en cuanto las palabras y números. El símbolo cubre la paradoja, y es más cierto que cualquier otra cosa en el mundo de las apariencias ” (p.14). Para Peirce (1978) "El símbolo es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, por lo general una asociación de ideas generales, que determina la interpretación del símbolo por referencia a este objeto.” (p. 140). Según Saussure, (1971) el símbolo es una "señal que tiene al menos un vínculo natural entre el significante y el significado.” (p. 101)

Cuando en las sesiones de GIM los clientes realizan un mandala, o la expresión plástica, están usando símbolos para representar la realidad experimentada durante el viaje musical y poder interpretarla, dotarla de significado.

Para Jung, los símbolos cumplían una función fundamental para dar sentido al procesamiento psíquico. Según Fincher (1994), Jung adoptó la palabra sánscrita *mandala* para describir de manera simbólica los dibujos circulares que hacían sus pacientes y él.

Mandala significa centro, circunferencia o círculo mágico. Jung asociaba el mandala con el self o sí mismo, el centro de la personalidad total. Sugirió que el mandala evidencia la necesidad natural de vivir a fondo nuestro potencial, de completar el patrón de nuestra personalidad íntegra. (p. 18)

Por tanto, Jung al reflexionar sobre la naturaleza simbólica de los dibujos circulares observó que la meta del desarrollo psíquico es el Self o sí mismo para que el ser humano pueda alcanzar la autorrealización. En su obra *El hombre y sus símbolos*, Jung (1964) dedicó un capítulo a los mandalas que se explicaban como símbolos del Ser, expresando "la totalidad de la psique en todos sus aspectos, incluyendo la relación entre el hombre y toda la naturaleza” (p.240). Entre 1918 y 1920, cuando estaba sufriendo profundos disturbios internos y cambios en su carrera, Jung mismo dibujó numerosos mandalas.

En palabras de Jung (1961):

Dibujaba cada mañana en un cuaderno un pequeño motivo circular, un mandala, que parecía corresponder a mi situación interna en ese momento. Fue poco a poco que descubrí qué es en realidad un mandala: es el Self o sí mismo, la totalidad de la personalidad, que si todo anda bien, es armoniosa. Me quedó claro que el mandala es el centro. Es el exponente de todos los caminos. Es el camino al centro, a la individuación. Durante los años comprendidos entre 1918 y 1920, empecé a entender que el objetivo del desarrollo psíquico es el Ser. No hay evolución lineal; Sólo hay una circunvalación del Ser. El desarrollo uniforme existe, como mucho, sólo al principio. Más tarde, todo apunta hacia el centro. Esta visión me dio estabilidad, y gradualmente mi paz interior regresó. Yo sabía que al encontrar el mandala como una expresión del yo había alcanzado lo que para mí era lo último. (pp.196-197)

De esta manera Jung introdujo el concepto del mandala en la psicología moderna destacando la importancia de la expresión del Self en los dibujos, explorando las partes inconscientes del individuo y reforzando la actitud ante la vida. Al trabajar con mandalas, pudo experimentar momentos de claridad en el que los opuestos se equilibraban en la conciencia, obteniendo una experiencia de realidad armoniosa y de significado. Su descubrimiento fue producto de su propia búsqueda interior y aprendió que los diseños circulares que realizaba recibían el nombre de mandala:

Palabra que significa al mismo tiempo centro y circunferencia en las tradiciones de la India. El mandala de la India es un microcosmos de la realidad ideal con la que buscan conectarse los devotos de las religiones orientales. Jung se dio cuenta de que los mandalas también tenían un significado especial para los occidentales. Su significado derivaba de su rol como símbolo del Self o sí mismo. (Fincher, 1994, p. 37).

Por tanto, Jung descubrió que dibujar y pintar mandalas era una parte importante del proceso de individuación y alentó a sus pacientes a dar rienda suelta a su imaginación y crear mandalas sin ningún patrón predeterminado.

En este sentido, Neumann (1954) apoyó la idea de que el acto de pintar mandalas y de dibujar ayuda a establecer la identidad, además de estar directamente relacionado con el aspecto de maduración de la psique. En sus investigaciones estudió cómo los niños construyen espontáneamente mandalas en sus primeros momentos de maduración psicológica, demostrando que es natural e innato el hecho de buscar el encuentro con uno mismo, y la necesidad de experimentar los límites físico-emocionales. Lo que para Jung sería entrar en contacto con el verdadero Yo, con el Self.

La teoría del mandala de Jung fue desarrollada por la arteterapeuta Joan Kellogg en los años 70, que trabajó junto con Stalisnaf Grof y Hellen Bonny en la terapia con LSD, desarrollada en el Centro de Investigaciones Psiquiátricas de Maryland, en EEUU.

Kellogg descubrió que sus pacientes realizaban mandalas de forma espontánea y comenzó a estudiar sus colores, formas, y símbolos para compararlos con las distintas baterías de pruebas psicológicas a las que estos pacientes habían sido sometidos. De esta manera creó un instrumento de evaluación e investigación a través del Mandala, *el Mandala Assessment and Research Instrument* (MARI, Kellogg, 1978).

Kellogg, siguiendo los estudios de mandalas de Jung observó que estos ayudaban a trabajar los aspectos inconscientes de las personas, permitiendo un desplazamiento hacia el reconocimiento consciente. Para Kellogg (1978):

Dibujar un círculo puede ser algo como el dibujo de una línea protectora alrededor del espacio físico y psicológico que identificamos como nosotros mismos, el Self o sí mismo y puede ser utilizado como un camino válido por derecho propio, como vehículo para la autoexploración. Cuando creamos un mandala, producimos un símbolo personal que revela quién somos en ese momento. (p. 12)

Bonny colaboró con Kellogg en un estudio que comparó las imágenes narradas durante el viaje musical con la forma y estructura de los mandalas dibujados al final de la sesión de GIM. Helen Bonny y Joan Kellogg encontraron que concentrarse en la realización de un diseño circular inmediatamente después de las experiencias intensas, dio a los clientes una oportunidad necesaria para relajarse e integrar la experiencia (Bonny & Kellogg, 2002).

Ademas el instrumento de evaluación creado por Kellogg (MARI), ayudó a Bonny para analizar los mandalas del método GIM en la investigación de su tesis doctoral. Bonny quedó impresionada por la cantidad de datos clínicos precisos que Kellogg obtenía al analizar los dibujos circulares de los clientes.

Así, podemos decir que el trabajo en equipo de estas dos psicoterapeutas pioneras preparó el terreno para la incorporación de los mandalas en las actuales sesiones de GIM (Bonny, 2002).

Kellogg (1992), en su obra *Mandala: Camino de Belleza*, describió cómo a lo largo de la historia los seres humanos se han identificado con diferentes símbolos como el sol siendo el centro del universo conocido: "Si tomamos esta imagen concretamente, pronto la veremos como un mandala y su proyección en una forma externa como un paso necesario en la evolución de la psique humana "(p.1).

En 1978, Kellogg publicó por primera vez su diagrama de las Etapas arquetípicas de la Gran Ronda del Mandala, que contiene doce estructuras básicas que se repiten en dibujos circulares arquetípicos y que figuran en su Mandala Card Test, conocida como la prueba MARI.

La Gran Ronda del Mandala refleja un camino en espiral del desarrollo psicológico, en donde cada forma representa un estadio significativo a lo largo de un sendero continuo de crecimiento personal. Los doce estadios representan el despliegue de un ciclo que no se vive una sola vez, sino muchas veces. Los mandalas de la Gran Ronda reflejan la relación dinámica entre el ego y el Self o sí mismo. (Fincher, 1994, pp. 180-181).

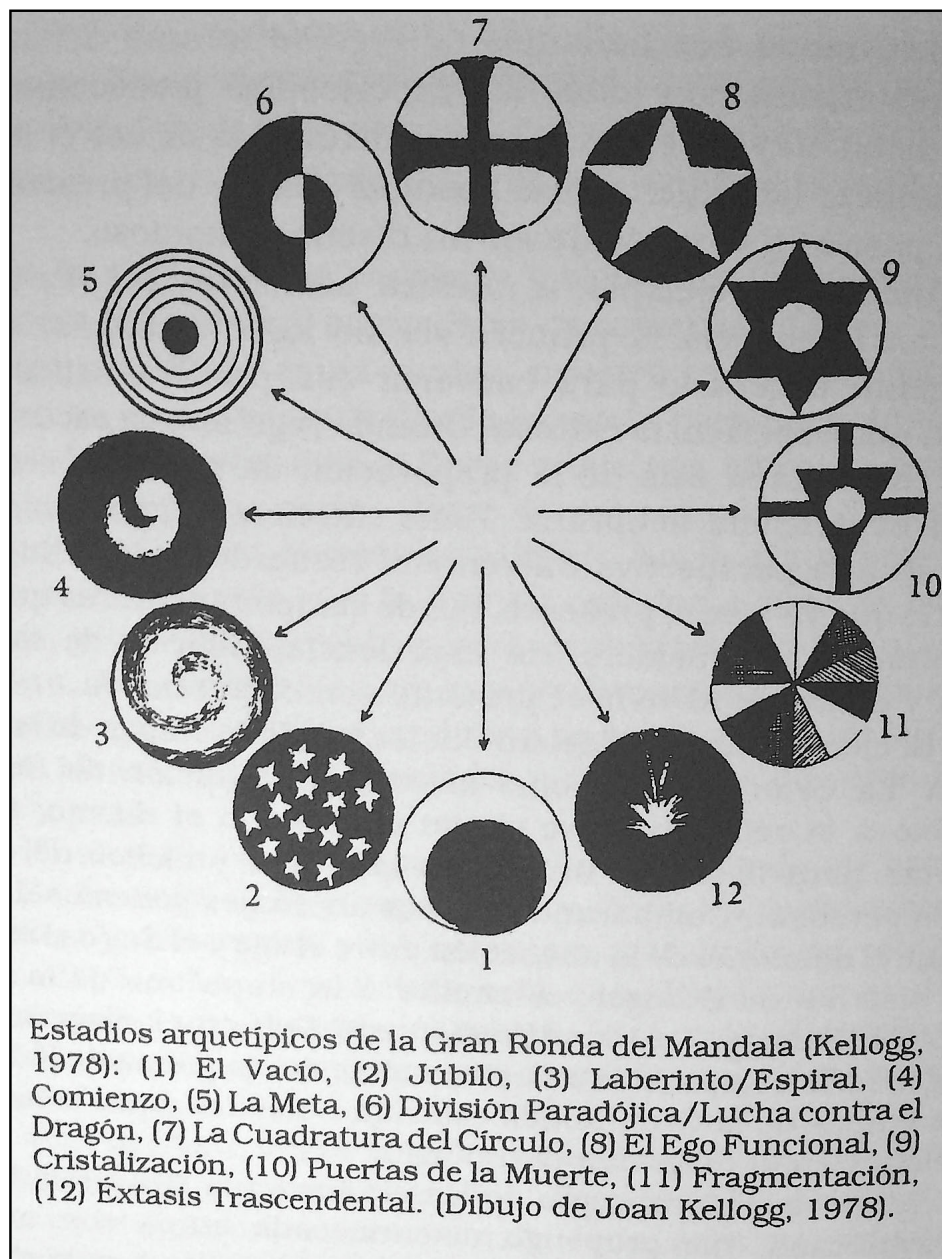


Figura 4.3. La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1978 (citado en Fincher, 1994)

Según Clarkson (2010), la aplicación de MARI consiste en una evaluación estándar, en donde a los sujetos se les ofrecen 39 tarjetas impresas sobre plástico transparente que representan diseños arquetípicos, de ellas eligen seis que les agraden y una que no.

La carta "rechazada" simboliza lo que Jung (1964) denominó “el aspecto de sombra, que no ha sido conscientemente reconocido o integrado en la psique” (Clarkson, 2010, p.77).

Posteriormente, los sujetos seleccionan entre una amplia gama de colores, una tarjeta para colocar debajo de cada uno los diseños arquetípicos escogidos anteriormente. Dependiendo de las tarjetas seleccionadas, los terapeutas que están entrenados para interpretar combinaciones de formas y colores arquetípicos, pueden evaluar los aspectos multifacéticos de la psique de un sujeto en el momento de la evaluación.

En el contexto de GIM, tal información puede ayudar tanto al musicoterapeuta como al cliente a aclarar las cuestiones que son prioritarias para el curso posterior de la terapia.

Por tanto, los principios de Kellogg pueden aplicarse a los dibujos realizados en la parte del Postludio de GIM.

La discípula de Kellogg, Carol Bush (1988), Musicoterapeuta de GIM y Primary Trainer de la Asociación de Música e Imagen (AMI), aprendió a interpretar los mandalas dibujados en las sesiones de GIM según el color, el movimiento y los símbolos (Bush, 1988).

Originalmente, en 1978, Kellogg representó sólo un dibujo arquetípico para cada una de las doce etapas¹⁹, luego en 1980 presentó dos versiones para cada etapa²⁰ y finalmente en 1991, Bush (2009) ofreció tres versiones por etapa²¹, esta versión última es la que se utiliza actualmente en GIM.

¹⁹ Ver Figura 4.3.- La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1978 (p. 293)

²⁰ Ver Figura 4.4.- La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1980 (p.295)

²¹ Ver Figura 4.5.- Los círculos del Self (p. 296)

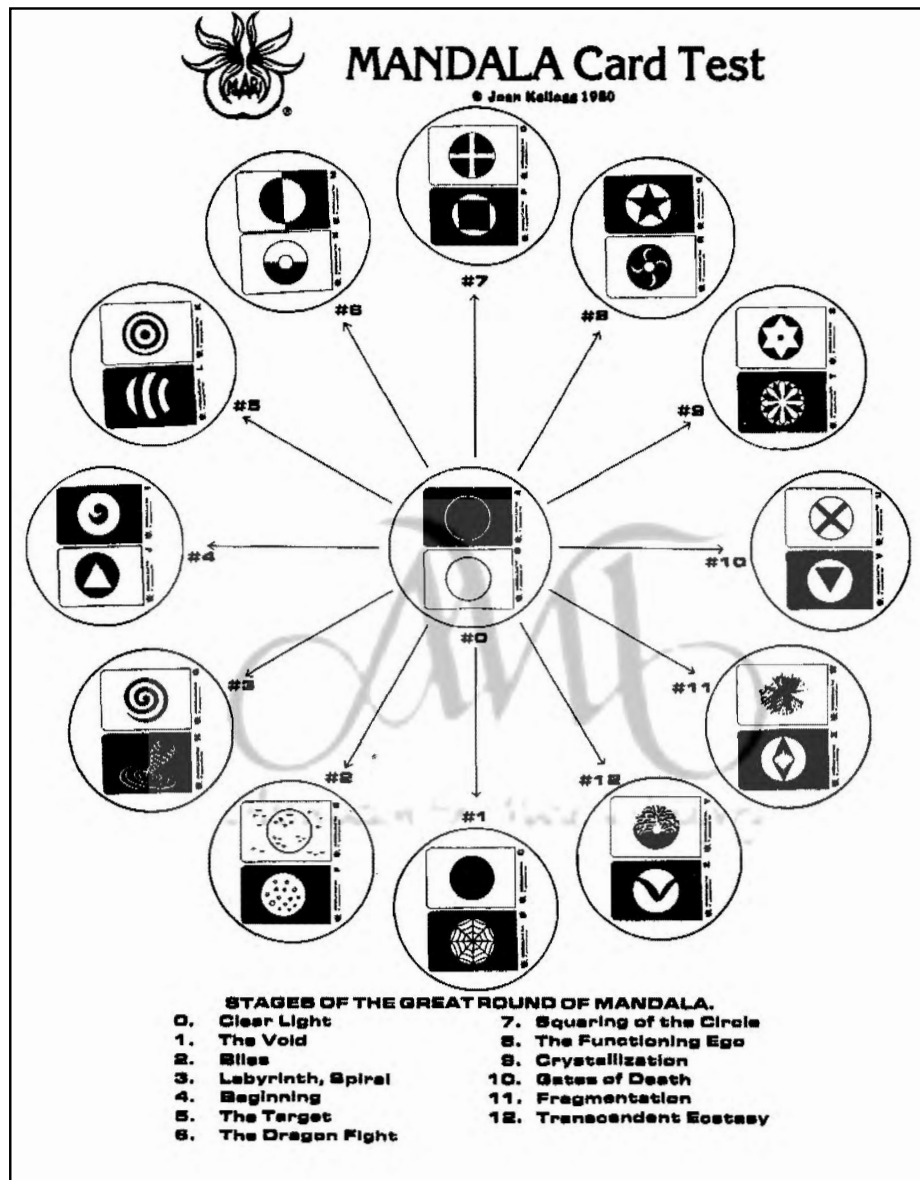


Figura 4.4. La Gran Ronda del Mandala de Kellogg en 1980 (citado en Bush, 1992)

En la actualidad, Carol Bush enseña en diferentes países, incluido España, la adaptación de MARI para su aplicación en el método GIM, a través de la formación *Los Círculos del Self*,

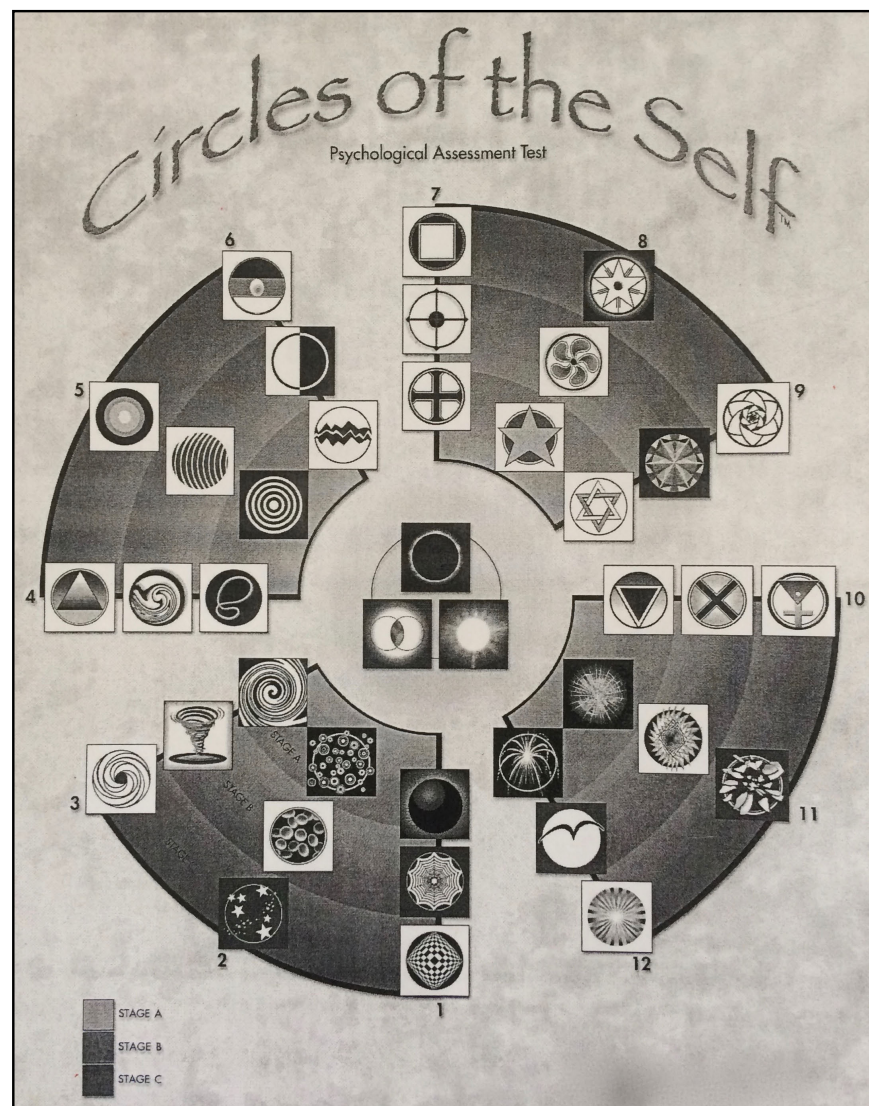


Figura 4.5. Los círculos del Self (Bush, 2009)

PARTE II
MARCO METODOLÓGICO:
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- ¿Por qué Investigación- acción en la intervención con Musicoterapia GIM?

Para contestar a esta pregunta primeramente explicaremos que los tres conceptos clave de nuestra investigación: *Musicoterapia GIM*, *Competencia Emocional y Adolescencia*, enmarcado este último en el contexto educativo de la *Educación Secundaria*, requieren, desde nuestro punto de vista, una investigación de enfoque interpretativo y dinámico. Que abarque múltiples realidades teniendo en cuenta un fenómeno social interactivo y en donde existe un proceso dialéctico en la realidad objeto de estudio: Explorar la Competencia Emocional de un grupo de adolescentes.

En este sentido, mi situación profesional, como profesora de Música en un Instituto de Educación Secundaria desde hace más de dieciocho años, despertó mi motivación por atender las distintas situaciones que se presentan en el aula, como desmotivación, absentismo, conductas disruptivas, etc. Esta circunstancia, me llevó a utilizar la Música, no sólo como un fin en sí mismo en donde el alumnado podía aprender y desarrollar los diferentes objetivos que el curriculum establece, sino también como un medio para poder llegar a conocer las motivaciones y las necesidades del alumnado. De esta manera descubrí que muchas de sus necesidades estaban directamente relacionadas con su competencia emocional y que este aspecto se encontraba en muchas ocasiones en una tierra sin nombre en donde muchos adolescentes se encontraban perdidos.

A partir de ahí, comenzó mi formación académica en Musicoterapia a través de la realización del Máster de Musicoterapia en la Universidad de Alcalá y posteriormente especializándome en el Modelo de Musicoterapia GIM y adquiriendo el grado de *Fellow*, a través del *Atlantis Institute for Consciousness and Music*, perteneciente a la *Association for Music & Imagery* (AMI) en EEUU, asociación que habilita para la práctica profesional de la Musicoterapia GIM en todo el mundo.

Por tanto, atendiendo los fenómenos existentes en la práctica cotidiana del aula, me planteé la idoneidad de trabajar con un grupo de adolescentes de tercero de la ESO, en un centro de Educación Secundaria para *Demostrar que la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Secundaria*, y comenzar a dar un espacio dentro del centro educativo para potenciar y “educar” la comprensión de la Competencia Emocional de los adolescentes.

Desde esta perspectiva, consideramos que el paradigma de investigación cualitativa es el que mejor se adapta a la investigación dentro del contexto educativo, teniendo en cuenta la visión que como profesora de enseñanza secundaria tengo del mismo: como un ámbito vivo y en continua transformación promovido por los seres humanos que cada día habitan nuestras aulas. En este sentido, el diseño cualitativo fundamentado en el método de investigación-acción, desarrolla una investigación en construcción a través de la experiencia, la observación y la investigación heurística, con un razonamiento inductivo.

Según Elliott (2000), la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesorado como:

1. Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas)
2. Susceptibles de cambio (contingentes)
3. Que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). (p.5)

A partir de estas tres situaciones planteadas por Elliott, consideramos que la intervención con Musicoterapia GIM en el contexto educativo y en el trabajo con adolescentes podía suponer una aportación al estudio de la competencia emocional del adolescente, para resolver sus posibles problemáticas ofreciendo una mirada transformadora de las mismas y dando respuesta, desde la experiencia, a las propias necesidades que el alumnado presenta.

En la práctica, nuestro sistema educativo actual no ofrece todavía demasiado espacio para que el alumnado de Secundaria pueda canalizar y trabajar de manera saludable sus emociones y los aspectos más críticos que, en muchas ocasiones, el desconocimiento de su propia competencia emocional conlleva.

Consideramos que la investigación-acción, es el método más apropiado ya que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por el profesorado, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores más ortodoxos en el entorno de una disciplina del saber. Con el propósito de profundizar, en nuestro caso, en la comprensión de la competencia emocional del adolescente y poder explorarla para fomentar que el adolescente pueda escucharse mejor a sí mismo y a los demás.

Por tanto, aunque hemos ahondado en el estudio de las diferentes investigaciones y teorías que con respecto a la competencia emocional se han realizado²², hemos mantenido una actitud exploratoria frente a cualquier definición o teoría inicial. Fijándonos y atendiendo prioritariamente al proceso de descubrimiento que cada participante de nuestro grupo de adolescentes ha obtenido con respecto a la exploración de su competencia emocional.

Desde la metodología de investigación-acción hemos mantenido una postura, durante el proceso de intervención con Musicoterapia GIM, según la cual los objetivos planteados en cada una de las sesiones nos han permitido una comprensión más profunda de cómo los adolescentes exploran y toman conciencia de su competencia emocional y cómo ésta se puede potenciar a través de la aplicación de la Musicoterapia GIM.

En el transcurso de las sesiones hemos podido darnos cuenta de lo que les sucede a los adolescentes de nuestro grupo de investigación con respecto a la exploración de su competencia emocional, relacionando diferentes hechos, narrativas, imágenes, etc. expresadas por ellos y observando las diferencias y similitudes entre los participantes y entre un cada sujeto con respecto a su propio proceso durante la intervención.

Hemos descrito y analizado situaciones, planteando alternativas, interrogantes, dudas e hipótesis que mediante una planificación de la acción a desarrollar y tras su reflexión y evaluación han generado nuevas hipótesis y propuestas de solución. Favoreciendo la mejora y el conocimiento de la exploración de la competencia emocional y estableciendo y generando herramientas que puedan ser útiles para trabajar esta competencia dentro del contexto educativo.

²² Ver Capítulo 1.- La Investigación en la Competencia Emocional y Musicoterapia (p.7) y Capítulo 3.- Las competencias emocionales en la adolescencia (p.129)

De esta manera hemos podido elaborar una teoría naturalista referida a la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Secundaria, que explica las situaciones concretas de manera narrativa y que interpreta lo ocurrido durante el proceso de las 20 sesiones en el que hemos trabajado.

Por tanto, hemos tenido en cuenta la comprensión que cada participante ha desarrollado con respecto a la exploración de su propia competencia emocional y la del resto del grupo, las creencias que alberga sobre la misma, las intenciones y objetivos de cada uno, junto con sus elecciones y decisiones personales.

Por todo ello, la investigación que se ha desarrollado es una investigación cualitativa que se sustenta en el paradigma interpretativo, en donde no se buscan explicaciones sino interpretaciones.

Las corrientes epistemológicas influyentes en esta investigación han sido: La Hermenéutica y la Fenomenología.

Desde la perspectiva hermenéutica hemos descubierto las distintas expresiones humanas, enfocándonos fundamentalmente en las palabras, textos y dibujos de los participantes, conservando su singularidad.

Desde la perspectiva fenomenológica se ha considerado que la existencia de la persona no puede verse separada del mundo, ni el mundo aparte de la persona, pues la realidad es una interpretación del mundo y no es única.

Por ello, nos hemos preocupado por la comprensión de la realidad subjetiva de cada participante y cómo este comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas en el marco de su proyecto de vida. Una realidad *epistémica*, en donde el conocimiento necesariamente exige la existencia del sujeto, pero un sujeto que está incorporado en un contexto histórico y cultural con relaciones sociales concretas.

Por tanto, este conocimiento o realidad epistémica depende de la posición del individuo en dicho contexto. Dicho de otro modo, la realidad adquiere distintos significados para los individuos y por ello, en esta investigación, nos hemos enfocado en las experiencias individuales de los participantes.

Sin embargo, la diversidad de significados emergente no implica que la realidad deje de ser independiente de la conciencia, sino que el conocimiento que se tiene de la realidad es distinto entre los individuos y se genera a través de la creación compartida entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Es esta diversidad de significados, a la que hemos atendido durante nuestra investigación, para *demostrar que la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Secundaria.*

La subjetividad y la intersubjetividad son los medios por los cuales se conoce la realidad humana y son las herramientas con las que se genera el conocimiento de la misma, procediendo de modo inductivo para comprender la realidad que nos ocupa.

En este sentido, en nuestra investigación hemos analizado la exploración de la competencia emocional del adolescente desde estos dos medios: la subjetividad proporcionada en el proceso de introspección experimentado individualmente y la intersubjetividad compartida en la interpretación de la competencia emocional entre el grupo de participantes.

Intersubjetividad, desde un enfoque interpretativo cuyas bases se fundamentan en el interaccionismo simbólico. Una perspectiva teórica y metodológica estrechamente relacionada con esta investigación cualitativa, que en la intervención con GIM nos lleva a una pregunta esencial ¿qué conjunto común de símbolos han emergido para darle sentido a las interacciones de los participantes con respecto a la exploración de su competencia emocional?.

Los aportes de George Herbert Mead (1934) fueron fundamentales para el interaccionismo simbólico, entendiendo que el significado de una conducta se forma en la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La conciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la conciencia sobre otros objetos, es decir, ambas son el resultado de la interacción social.

El interaccionismo simbólico pone así gran énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. Las personas crean significados compartidos a través de su interacción y estos significados devienen su realidad.

Lo ocurrido durante las sesiones en referencia a la exploración de la competencia emocional, se ha hecho inteligible gracias a los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante han sido importantes herramientas de investigación para el contexto de nuestra investigación-acción.

Por ello, hemos considerado las situaciones planteadas desde el punto de vista de los participantes, describiendo y explicando lo sucedido con el mismo lenguaje utilizado por ellos. Implicando a los participantes en la autorreflexión, a través de los autoinformes, sobre su situación en referencia a su propia competencia emocional como sujetos activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación han formado parte de nuestros informes de investigación-acción.

Todo ello ha estado inserto en un marco ético mutuamente aceptado y basado en la confianza depositada en referencia a la recogida, uso y comunicación de los datos. Por ello, todos los participantes han tenido libre acceso a nuestras valoraciones entregándoles diferentes reportes del trabajo realizado a lo largo de las sesiones y ofreciéndoles un dossier final con todo el proceso realizado²³.

²³ Ver anexo X. Modelo de dossier entregado a cada participante en la última sesión (nº20)

5.2.- Delimitación y justificación del problema de estudio

En los institutos de Educación Secundaria, tanto el profesorado como el alumnado nos enfrentamos diariamente a determinadas situaciones en las cuales se tienen que aplicar todas nuestras habilidades emocionales para lograr una adecuada adaptación al entorno educativo.

Desde la ley actual vigente no se ofrece un espacio específico en el que trabajar la competencia emocional del alumnado y consideramos, como las investigaciones demuestran, que el desarrollo de la competencia emocional de una persona es fundamental para el aprendizaje y para poder desarrollarse de forma integra.

Existe una problemática cada vez más severa en los centros de Secundaria en donde muchos adolescentes son presa del fracaso escolar, bullying, conductas antisociales, etc., junto con una serie de problemáticas, como duelos, separaciones u otras de índole emocional que, dada la etapa vital por la que atraviesan, pueden acarrear serios problemas en su vida adulta si no son bien contenidos durante la adolescencia.

Consideramos por tanto de vital importancia el tomar conciencia de la necesidad de implementar un mayor número de programas relacionados con la educación emocional. Y en este sentido, la intervención con Musicoterapia GIM se presenta como una herramienta eficaz para potenciar la exploración emocional del adolescente desde su propia experiencia vivenciada.

La música ofrece un recurso fundamental, al aportar el estímulo necesario para motivar la imaginación de los adolescentes y desde la creatividad implícita que las metáforas de la imagen aportan y hacen sentir, poder explorar su propia competencia emocional y desarrollar buenas habilidades socioemocionales y de empatía en la relación con los demás.

Desde la escucha profunda a través de la música, pretendemos conocer y estudiar las relaciones simbólicas entre las narraciones expresadas por los adolescentes en sus viajes musicales y las emociones que sienten. Consideramos que es fundamentalmente desde la "emoción sentida" desde donde podemos intervenir para poder llegar "al darse cuenta" de lo que les está pasando.

Aunque la intervención en nuestra investigación se realiza a través de la Musicoterapia, no es objetivo de nuestra propuesta hacer terapia con el alumnado, sino explorar su competencia emocional para tomar conciencia del estado en el que se encuentran estos alumnos/as y desde ahí poder intervenir en el aprendizaje individualizado que se necesita abordar. Consideramos que si no tenemos en cuenta este aspecto hay una parte de cada individuo que se queda al margen por no prestarla atención.

En nuestra investigación, con la Intervención con Musicoterapia GIM, pretendemos impulsar también a que cada vez un mayor porcentaje del profesorado tome conciencia de esta necesidad junto con aprender a escuchar a nuestro alumnado desde otro lugar y no únicamente desde la consecución de objetivos “académicos”.

Por otra parte, y aunque es importante en el contexto de esta investigación, teniendo en cuenta nuestro campo de interés: la intervención de Musicoterapia GIM en un grupo de adolescentes de Secundaria, comprender y conocer la vida de los adolescentes en el aula y en el instituto, no es objetivo de nuestro estudio poder intervenir en ella ni afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de esa realidad.

Nuestro objetivo es dar un primer paso y demostrar que la *Intervención de Musicoterapia GIM en un grupo de adolescentes de Secundaria, potencia la exploración de su competencia emocional* y poder darle un espacio en el ámbito educativo. Ofreciendo una herramienta de evaluación de la observación de la competencia emocional del adolescente, que la propia metodología de Musicoterapia GIM aporta.

Para contestar a la pregunta ¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la Competencia Emocional del Adolescente? hemos observado y analizado a través de las narrativas y los dibujos expresados por los adolescentes, a partir del estímulo musical, los siguientes aspectos:

1. La percepción con precisión de sus propios sentimientos y emociones.
2. El poder transformador y/o de interpretación de su conciencia emocional al experimentar emociones múltiples y tomar conciencia de las mismas atendiendo a dinámicas inconscientes sobre las que tenemos acceso a través de la Musicoterapia GIM.

3. La toma de conciencia en la relación: pensamiento (cognición)- emoción y acción.
4. La precisión en la interpretación de las emociones y los sentimientos de los demás.
5. La capacidad de escucha activa hacia los demás y la implicación empática en las vivencias emocionales del grupo.
6. El valor de los procesos comunicativos grupales al compartir las emociones y sentimientos experimentados.
7. Los beneficios de la Educación Emocional en el alumnado de Educación Secundaria.
8. Los instrumentos de evaluación utilizados para la observación de la competencia emocional de los adolescentes en el entorno educativo.

A partir de aquí pretendemos poder dar cabida a la aplicación de La Musicoterapia GIM dentro de los centros educativos y poder seguir trabajando e investigando en este campo, con nuevos retos y nuevas preguntas que surgen según hemos ido avanzando en la propia investigación. Estas nuevas interrogantes, aunque no son objeto de la misma en este momento, pueden ser atendidos en futuros estudios, como por ejemplo: conocer, a través de la aplicación de la Musicoterapia GIM, las aportaciones de mejora que se producen en la vida educativa del adolescente, en relación a sus logros académicos, sus relaciones personales, etc.

5.3.- Objetivo General

El desarrollo emocional repercute en todos los ámbitos de la vida familiar, académica, laboral y social de los individuos con la riqueza y complejidad que posee para cada uno. Los aspectos racionales están cargados de emociones, por lo que la competencia emocional no puede y no debería quedar al margen en el tratamiento educativo.

El Objetivo General de esta investigación es: *Demostrar que la Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes en Educación Secundaria* y se halla directamente vinculado para su consecución, con una serie de objetivos específicos (descritos más adelante), que están fundamentados en las preguntas de investigación emergentes durante el proceso dinámico de la misma.

Para desarrollar esta investigación y poder llevar a cabo el objetivo general y los objetivos específicos, el planteamiento inicial parte de la necesidad de crear un clima de confianza y seguridad, que favorezca la comunicación de procesos intra e interpersonales y proporcionen ese contexto seguro, “sin riesgos”, necesario para que la aplicación de la Musicoterapia GIM cumpla sus funciones.

Partiendo de esta premisa se han planteado los objetivos, o focos de intención, de la aplicación de la Musicoterapia GIM con un grupo de adolescentes de Educación Secundaria, que son distintos a los objetivos de la investigación aunque están íntimamente relacionados

Por tanto, se han relacionado los objetivos de la investigación con los de la aplicación de la Musicoterapia GIM, en base a la siguiente triangulación:

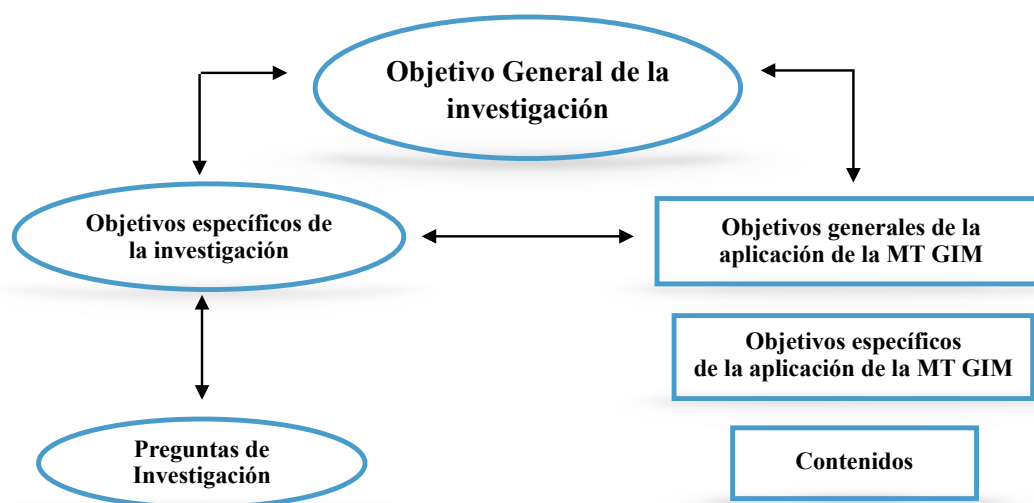


Figura 5.1. Relación entre los objetivos de investigación y de la intervención con GIM

Objetivo general de la Investigación:

Demostrar que la Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la Competencia Emocional de un grupo de adolescentes en Educación Secundaria.

Preguntas de Investigación:

¿Cómo la práctica de la Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la Competencia Emocional del adolescente?, es decir, ¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales entre iguales?

5.4.- Objetivos específicos de la Investigación

Los objetivos específicos que se han perseguido en el desarrollo de esta investigación tienen como finalidad poder dar respuesta a las distintas preguntas planteadas durante la intervención con Musicoterapia GIM y, están relacionados como se resume en el siguiente Tabla:

Tabla 5.1. *Relación objetivos específicos y preguntas de investigación*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
1.- Conocer cómo la Musicoterapia GIM Potencia la Competencia Emocional en la toma de conciencia de las propias emociones. 1.1.- Analizar la percepción con precisión los propios sentimientos y emociones. 1.2.- Comprobar el poder transformador y/o de interpretación de la conciencia emocional del adolescente al experimentar emociones múltiples y tomar conciencia de las mismas atendiendo a dinámicas inconscientes sobre las que tenemos acceso a través de la Musicoterapia GIM.	¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional del adolescente? ¿Cómo la Musicoterapia GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones? ¿Cómo a través de la Musicoterapia GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional? ¿Ha ayudado la aplicación de la Musicoterapia GIM a mejorar la comprensión de la conciencia emocional en el adolescente?

Tabla 5.1. (Continuación).

Relación objetivos específicos y preguntas de investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p>2.- Valorar la adecuada regulación de las emociones y mayor autocontrol en situaciones críticas.</p> <p>2.1.- Estudiar la toma de conciencia en la relación: pensamiento (cognición)- emoción y acción.</p>	<p>¿Es posible a través de la Musicoterapia GIM redefinir situaciones vividas aportando soluciones saludables?</p> <p>¿Reconocen y asocian la experiencia con ellos?</p> <p>¿Los adolescentes, reconocen y asocian la experiencia vivida con su cotidianidad?</p>
<p>3.- Contribuir al estudio de la empatía como comprensión de las emociones de los demás.</p> <p>3.1.- Analizar la precisión en la interpretación de las emociones y los sentimientos de los demás.</p> <p>3.2.- Estudiar la capacidad de escucha activa hacia los demás y la implicación empática en las vivencias emocionales del grupo.</p>	<p>¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la empatía entre iguales?</p> <p>¿Cómo la Musicoterapia GIM ha ayudado a simbolizar y nombrar las emociones de los demás?</p> <p>¿Cómo la Musicoterapia GIM ha ayudado a interpretar la comprensión de los demás?</p>
<p>4.- Valorar la mejora en las relaciones interpersonales.</p> <p>4.1.- Conocer el valor de los procesos comunicativos grupales al compartir las emociones y sentimientos experimentados.</p>	<p>¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social y la relación entre iguales? ¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y del resto de los observadores del grupo?</p>
<p>5.- Proporcionar instrumentos de evaluación para la observación de la competencia emocional de los adolescentes en el entorno educativo.</p>	<p>¿Ha habido suficiente nivel de respuesta de los participantes en las sesiones de GIM para la exploración de la competencia emocional?</p> <p>¿Existe una analogía, entre los instrumentos de evaluación utilizados para la observación de su competencia emocional? Es decir, ¿entre la utilización de las transcripciones y los dibujos realizados por el grupo de participantes?</p>
<p>6.- Determinar los beneficios de la educación emocional en el alumnado de Educación secundaria</p>	<p>¿Ayuda la aplicación de la Musicoterapia GIM a potenciar la educación emocional y la comprensión de la competencia emocional en el alumnado de Secundaria?</p>

5.5.- Finalidades de la aplicación de Musicoterapia GIM

Las finalidades planteadas para la aplicación de la Musicoterapia GIM, durante las 20 sesiones desarrolladas con el grupo de 7 adolescentes de Secundaria están determinadas en base a unos objetivos generales y específicos trabajados, así como con sus correspondientes contenidos de trabajo. Se resumen en la siguiente Tabla:

Tabla 5.2.

Finalidades de la intervención con Musicoterapia GIM

APLICACIÓN DE MT GIM OBJETIVOS GENERALES	APLICACIÓN DE MT GIM OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
1.- Potenciar la conciencia emocional: Tomar conciencia de las propias emociones.	Despertar la imaginación y dejarse llevar por la música. (Sesiones: 1 a 8)	Inteligencia intra-personal: Autoconciencia: capacidad de saber qué está pasando en ellos mismos, y qué están sintiendo.
1.1.- Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones.	Explorar sus propios deseos y necesidades, las fortalezas, la relación con sus figuras de apego y las sensaciones que dos músicas diferentes aportan. Nombrar y simbolizar las propias emociones. (Sesiones 1,2,3,4)	Las propias emociones a través de la experiencia con la Musicoterapia GIM.
1.2.- Experimentar emociones múltiples y tomar conciencia de las mismas atendiendo a dinámicas inconscientes sobre las que tenemos acceso a través de la Musicoterapia GIM.	Reflexionar sobre la relación foco de intención- música- insights. (toma de conciencia). (Sesiones: 5 a 8)	La Música en GIM como agente relacional para evocar imágenes y narraciones propias, en base a la metáfora de la imagen.
2.- Conseguir una adecuada regulación de las emociones y mayor autocontrol en situaciones críticas.	Potenciar la regulación emocional. (Sesiones: 9 a 12)	Inteligencia intra-personal: Control-emocional: Regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico.
2.1.- Tomar conciencia de la relación entre pensamiento (cognición)- emoción y acción.	Identificar y reflexionar sobre la experiencia de introspección vivenciada con la musicoterapia GIM, en relación a sus experiencias emocionales de vida. (Sesiones: 9 a 12)	La Musicoterapia GIM en la reconstrucción y comprensión del pasado y las situaciones presentes en las que se halla el adolescente.

Tabla 5.2. (Continuación)

Finalidades de la intervención con Musicoterapia GIM

APLICACIÓN DE MT GIM OBJETIVOS GENERALES	APLICACIÓN DE MT GIM OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
3.- Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.	Escuchar activamente e interpretar las emociones del grupo de iguales. (Sesiones: 13 a 20)	Inteligencia inter-personal: Características externas de relación con los demás: Empatía.
3.1.- Percibir con precisión las emociones y los sentimientos de los demás.	Observar y registrar las emociones de los demás. Nombrar y simbolizar las emociones de los demás. (Sesiones: 13 a 20)	Las emociones de los demás a través de la experiencia con la Musicoterapia GIM.
3.2.- Aumentar la capacidad de escucha activa hacia los demás e implicarse empáticamente en las vivencias emocionales del grupo.	Reflexionar sobre la experiencia de escucha activa en relación a las emocionales experimentadas por los otros. (Sesiones: 13 a 20)	Las imágenes y narraciones en Musicoterapia GIM como agente relacional para interpretar y/o transformar la competencia emocional entre el grupo de investigación.
4.- Mejorar las relaciones interpersonales	Comunicar y compartir la interpretación de las emociones experimentadas en el grupo. (Sesiones: 13 a 20)	Inteligencia inter-personal: Características externas de relación con los demás Habilidades sociales
4.1.- Valorar y evaluar la importancia de compartir las emociones con los demás.	Proporcionar una valiosa oportunidad de comunicación, que permite compartir y elaborar con otros los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento. (Sesiones: 13 a 20)	La relación entre la intersubjetividad del “viajero/a” y la intrasubjetividad aportada por el grupo. Elementos de similitud y diferenciadores.

5. 6.- Diseño de la investigación

Nuestra actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), determina en su Artículo 2, que uno de los fines hacia los que deberá orientarse el sistema educativo, será: “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” (BOE, 10-12-2013, p. 97858). Desde esta premisa entendemos que el estudio de la competencia emocional de nuestro alumnado de Secundaria es fundamental para que esta finalidad tenga razón de ser.

La propuesta metodológica para llevar a cabo esta investigación trata de trabajar los tres ejes que conforman al adolescente: emocional, cognitivo y social, mediante el modelo de Musicoterapia GIM, Imágenes Guiadas y Música, que posee una metodología de abordaje que facilita la escucha activa hacia uno mismo y hacia el resto de los componentes del grupo.

El diseño de la investigación se ha ido construyendo paso a paso según íbamos obteniendo diferentes datos a lo largo de la misma y se fundamenta en las premisas apoyadas por Crerwell (1998), Alvarez-Gayou (2003) y Martens (2005) que adaptamos a nuestra investigación en base a los siguientes aspectos :

- 1.- Se pretende describir y entender los fenómenos relacionados con la exploración de la competencia emocional, desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- 2.- Se analizan los discursos de temas específicos o focos de intención, a través de las narrativas verbales y plásticas (dibujos) expresadas por los participantes, en relación a la búsqueda de los posibles significados de su competencia emocional.
- 3.- La investigadora confía en la intuición y en la imaginación de los adolescentes para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- 4.-La investigadora contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio y el contexto relacional.
- 5.- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales relacionadas con la competencia emocional de los participantes.

Así, nos hemos basado en un diseño emergente en donde la finalidad ha sido *Demostrar que la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la Competencia Emocional de a los adolescentes* y a medida que llegamos a la comprensión de nuestro objetivo de investigación, hemos adaptado el diseño para conocer y evaluar todas las categorías de análisis implicadas.

De esta manera hemos llegado a la construcción de un conocimiento basado en un paradigma interpretativo de carácter idiográfico y nomotético. Para aplicar la propuesta mencionada, hemos adaptado a nuestro estudio el dispuesto en ocho zonas y cuatro cuadrantes por Anguera, Blanco y Losada (2001):

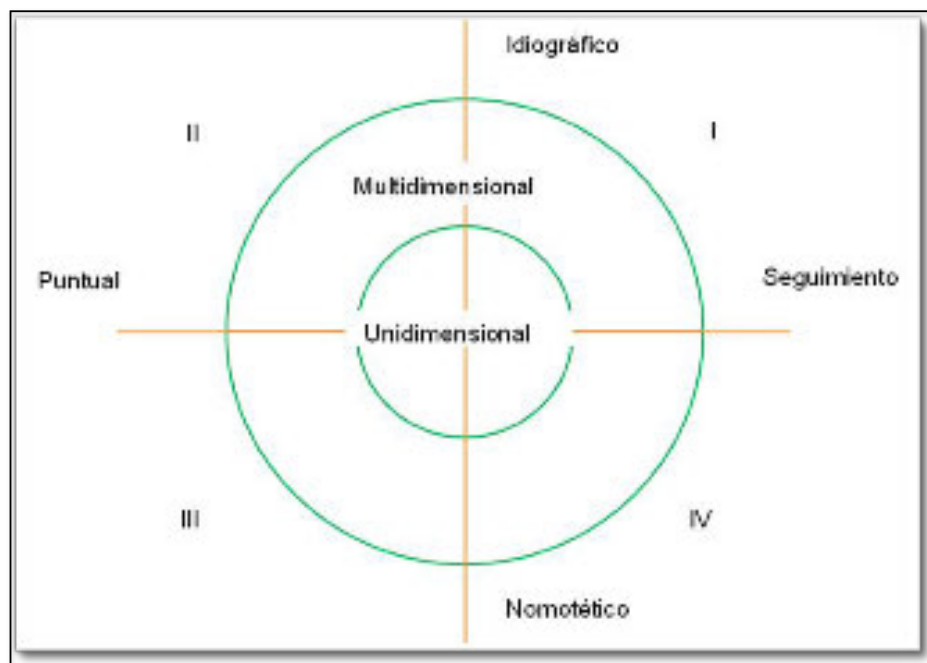


Figura 5.2. Representación gráfica de los ocho diseños observaciones
(Anguera, Blanco y Losada, 2001)

El diámetro vertical: es el relativo a las unidades a evaluar. Sujeto evaluado y el pequeño grupo de participantes que comparten una tarea común: la elaboración de los discursos expresados en relación a la competencia emocional. Actividad observada en cada una de las 10 Sesiones de Musicoterapia GIM. Corresponde al Muestreo Intrasesional de nuestra investigación²⁴.

²⁴ Ver Anexo IV. Registro intrasesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

En el polo superior del eje vertical, hemos desarrollado un estudio idiográfico, de unidades. Explorando la competencia emocional de cada sujeto del grupo en cada sesión.

En el polo inferior del eje vertical, hemos desarrollado un estudio nomotético, para evaluar la observación en los aspectos comunes y diferenciados de los adolescentes con respecto a la exploración de su competencia emocional.

El diámetro horizontal: Es el relativo a la temporalidad de la evaluación. En donde hemos evaluado la exploración de la competencia emocional de cada sujeto desde una sesión a una serie de ellas a lo largo del tiempo, total 13 Sesiones, desde la primera hasta la última en la que cada participante ha adquirido el rol de “viajero/a”²⁵ y la interpretación de cada participante observador con respecto al viajero/a (Sesiones 13 a 20)²⁶. Corresponde al Muestreo Intersesional de nuestra investigación.

En el polo izquierdo del eje horizontal, hemos realizado el *registro puntual* de cada sujeto en una única sesión con respecto a la exploración de la competencia emocional.

En el polo derecho del eje horizontal, hemos realizado el *seguimiento* a lo largo de las 13 sesiones en donde cada participante ha sido sujeto activo. Con la finalidad de evaluar la observación de la exploración de la competencia emocional en cada sujeto a lo largo del tiempo y las interpretaciones del grupo de participantes.

²⁵ Ver Capítulo 7.- Análisis y Resultados. *Apartado 7.3.1.- El proceso de GIM en cada uno de los siete participantes: relación analógica entre los dibujos y la interpretación de la conciencia emocional* (p. 536)

²⁶ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Por tanto, hemos realizado un seguimiento intrasesimal, observando la exploración de la competencia emocional en cada sesión por sujeto/ grupo e intersesimal, teniendo en cuenta la observación de la competencia emocional de cada sujeto a lo largo del tiempo.

En el círculo concéntrico desarrollamos una evaluación unidimensional, considerando a la Competencia Emocional como una única dimensión de estudio, pero también multidimensional, por las diversas categorías que el estudio de la Competencia Emocional implica.

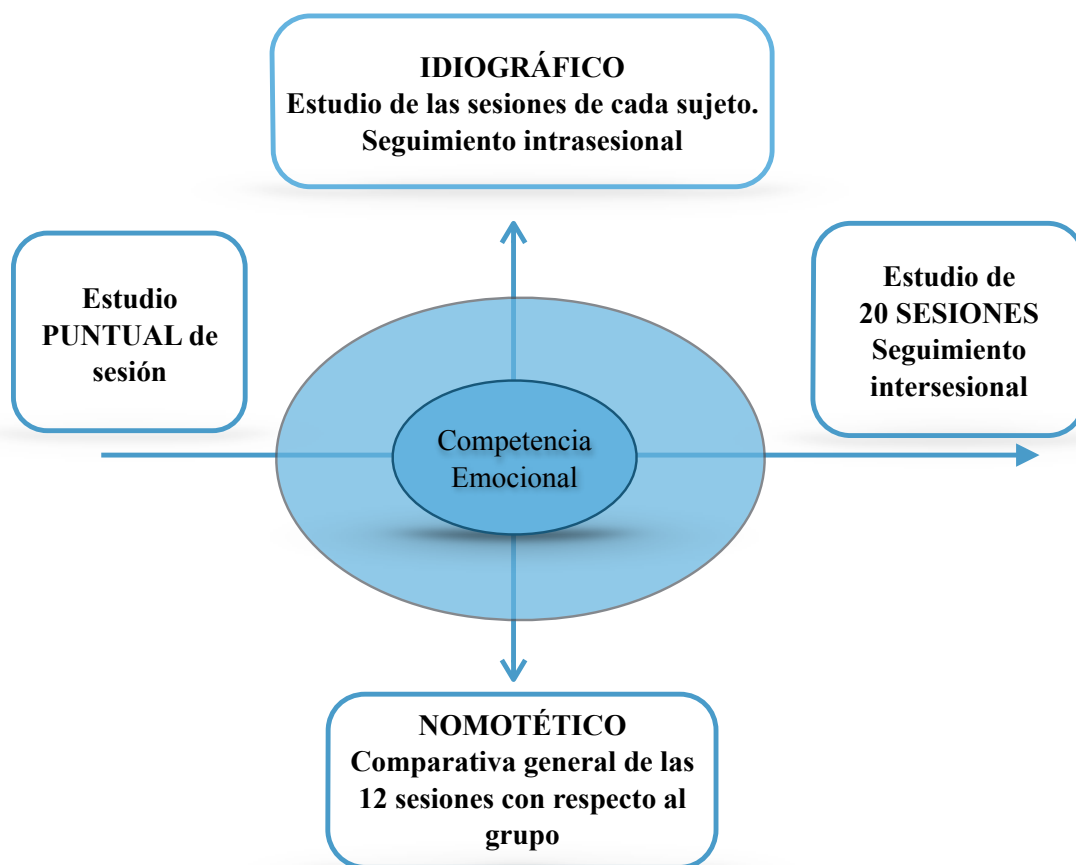


Figura 5.3.- Procedimiento observacional de la Investigación

5.7.- Contexto de la investigación

Desde nuestra perspectiva, el contexto educativo se ve en la necesidad y en la responsabilidad de comprender los distintos fenómenos que se presentan en el que hacer pedagógico, tanto en el interior como en el exterior de las aulas. Logrando de este modo, generar innumerables interrogantes para reflexionar sobre los métodos que se utilizan en el proceso de enseñanza. Como tal, consideramos que trabajar y dar un espacio al estudio y la comprensión de la competencia emocional de los estudiantes debería ser una tarea obligada dentro de los centros educativos.

Por ello, nuestra investigación se ha desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria, el Instituto Santamarca situado en la C/ Puerto Rico 34-36 de Madrid. Este instituto fue seleccionado entre las distintas posibilidades que se podían plantear.

Nuestra posición partía de ofrecer al alumnado la posibilidad de poder explorar su Competencia Emocional a través de la Musicoterapia GIM, y solo se tenían que cumplir dos condiciones:

1. Que tanto el equipo directivo del centro como los padres y madres de los participantes tuviesen una posición favorable al desarrollo de nuestra intervención.
2. Que la vinculación previa existente de la investigadora a este entorno y al grupo de investigación fuese nula para evitar el conflicto y el sesgo que puede provocar en la investigación el mantener la dualidad del rol: investigadora/ profesora del centro.

Además, en este sentido se consideró fundamental que el rol de la investigadora y su función como profesora de Música de Enseñanza Secundaria en el IES. Antonio Buero Vallejo de Guadalajara, no fuera conocido por el grupo de investigación con la finalidad de que la investigadora no fuera percibida como una profesora más. Cuando nos presentamos a la directora del Instituto Santamarca y a los padres, estos, se mostraron muy favorables al desarrollo y puesta en práctica de la investigación. Con lo cual, una vez presentada la propuesta al Claustro, comenzamos a planificar la selección de los participantes.

5.7.1.- Selección de los participantes.

La selección de los participantes para nuestra investigación se presentó bajo una propuesta informativa a todos los padres y madres del alumnado de 3º de la ESO del centro, ofreciendo una información abreviada a través de un tríptico de los objetivos y metodología de la intervención con Musicoterapia GIM²⁷ y celebrando una reunión informativa con los interesados. A dicha reunión acudieron los padres y madres de los 7 participantes cuyos hijos/as conformaron el grupo de investigación.

Por nuestra parte consideramos no establecer ningún criterio restrictivo en la selección del alumnado, pues parecía importante que los adolescentes acudieran a las sesiones de Musicoterapia motivados por su propia voluntad y su propio deseo de descubrir y explorar diferentes aspectos en referencia a su competencia emocional.

Sólo partíamos de la necesidad de trabajar con un grupo de participantes no superior a 10, ya que un número mayor imposibilitaba la observación y la atención grupal necesaria para la aplicación de la Musicoterapia GIM. Otro requisito fue que el alumnado cursase 3º de la ESO, para partir de una nivel educativo común entre los participantes.

Nuestro grupo de participantes estuvo compuesto por Carla, Clara, Daniel, Estrella, Luna, Sandra y Valentín. Naturalmente los nombres que aquí apuntamos no corresponden con la identidad real de los participantes para mantener su anonimato, pero si mantenemos el género. Por tanto el grupo, estuvo formado por 5 chicas y 2 chicos.

En la primera sesión y tras una rueda de presentación descubrimos que este grupo de siete adolescentes se conocían y eran amigos desde hacía varios años, pues algunos de ellos habían ido juntos a la misma escuela primaria y todos vivían en el mismo barrio, el barrio de Hispanoamérica del Distrito Municipal de Chamartín de Madrid.

En un principio, cuando planteamos la propuesta pensamos en formar un grupo mediante la integración ambiental de sus miembros (Moreland, 1987), es decir, cuando el contexto, en este caso el instituto, proporciona los recursos para que se forme.

²⁷ Ver Anexo IX. Tríptico informativo del Taller de Musicoterapia GIM

No imaginamos que la muestra con la que íbamos a trabajar comenzara con un grupo cuya integración afectiva ya estaba establecida. No obstante, consideramos esta casuística y, dada la importancia que el grupo de iguales tiene en la adolescencia, hemos constatado que esto ha sido una base importante para poder explorar, desde diferentes aspectos, las relaciones interpersonales en referencia a la exploración de la competencia emocional en el grupo. Reconociendo por parte de los participantes las transformaciones experimentadas, con respecto al grupo, de lo que conocían antes y después de la intervención con Musicoterapia GIM.

5.7.2.- Características de los participantes.

Como ya dijimos anteriormente, el grupo de 7 adolescentes que han formado el grupo de participantes en la intervención con Musicoterapia cursaban 3º de la ESO. Decidimos no recabar demasiada información personal acerca de cada uno, para que en el transcurso de las sesiones pudieran compartir libremente lo necesario en referencia a la exploración de su competencia emocional.

No obstante durante la primera sesión, realizamos una rueda de intervención para presentarse y compartir algo sobre sí mismos, en relación a sus gustos, aficiones y motivación académica. De aquí, obtuvimos que todo el grupo realizaba alguna actividad deportiva o artística en su tiempo de ocio y que su desarrollo académico era satisfactorio. No habían tenido fracaso escolar ni habían repetido ningún curso. Por tanto, todos tenían 14 años en el momento de comenzar nuestra investigación.

La motivación general del grupo para acudir a la propuesta de explorar su Competencia Emocional a través de la Musicoterapia GIM, fue determinada por su curiosidad de aprender más cosas sobre sí mismos y en ningún momento comentaron estar influenciada por ningún miembro del grupo, ni por los padres ni por cualquier otra persona de referencia.

5.7.3.- Modalidad de trabajo.

El desarrollo de las sesiones de Musicoterapia adquirió la modalidad de taller grupal y se desarrolló durante una hora a la semana en un horario acordado con los participantes, fuera de su jornada lectiva, en concreto los jueves de las 14.20 horas a las 15.20h.

El taller Grupal permaneció “abierto” durante las 2 primeras sesiones para permitir la inclusión al grupo de algún nuevo participante. En la 3ª sesión el taller grupal paso a la modalidad de grupo “cerrado”, con la finalidad de dejar establecido el grupo y permitir la confidencialidad, a partir de ese momento, de todas las experiencias y emociones que se fueran a compartir durante las sesiones de Musicoterapia GIM.

Por tanto, se generó un contexto de intervención protegido, necesario al aplicar procedimientos que utilizan situaciones imaginarias directamente vinculadas con la competencia emocional del adolescente y que sería costoso o inadecuado, poder poner en práctica sin dicha protección.

Todos los participantes estuvieron de acuerdo con esta decisión y adoptaron el compromiso de no comentar fuera del taller las vivencias o cuestiones personales del resto del grupo. De esta manera se estableció un código ético en el grupo, que fue respetado a lo largo de la investigación y que aportó seguridad y confianza a sus miembros.

Por parte de la investigadora, todos los participantes y sus padres fueron informados que el trabajo realizado iba a formar parte de la presente tesis doctoral, pero siempre respetando el anonimato de todo el grupo.

La selección del sitio donde se realizaron todas las sesiones fue un aula aislada acústicamente dentro del IES. Santamarca: El aula de teatro. Era de vital importancia que el aula utilizada para realizar las sesiones de Musicoterapia GIM, estuviese aislada de cualquier sonido procedente del exterior, para facilitar la introspección y la escucha activa de la música. Y también que estuviese dentro del centro educativo en donde estudiaban 3º de la ESO, el grupo de participantes de la investigación.

5.8.- Las sesiones de Musicoterapia GIM (MTGIM)

En la intervención con Musicoterapia GIM se ha trabajado con un grupo de 7 adolescentes, a lo largo de 20 sesiones, de las cuales, 9 pertenecen a la modalidad de sesión grupal de GIM (BMGGIM), 1 a la modalidad de sesión individual (BMGIM, observada por el resto del grupo) y las otras 10 sesiones fueron verbales, para procesar el trabajo realizado con la música.

A través de una serie de composiciones musicales, previamente seleccionadas para su uso específico, hemos explorado la competencia emocional de los adolescentes teniendo en cuenta la relación entre los objetivos planteados en la investigación y los propuestos en la intervención con Musicoterapia GIM.

Siguiendo la estructura de la sesión de GIM²⁸, al proceso vivenciado por cada adolescente durante la audición musical le denominamos viaje musical, adquiriendo dicho participante el rol de viajero/a.

Así, hemos realizado 9 sesiones grupales en donde todos los adolescentes han sido viajeros/as. Estas sesiones corresponden a la estructura de sesión grupal de GIM (BMGGIM) y fueron realizadas entre el 14-11- 2013 y el 20-03- 2014.

Posteriormente, en la sesión 13, cada participante realizó una única sesión individual de GIM, mientras que el resto de los adolescentes observaba. En las semanas comprendidas entre el 3 de abril y el 5 de junio de 2014, cada uno de los 7 participantes realizaron esa sesión individual (Sesiones 13 a 19 BMGIM).

5.8.1.- Plan de muestreo intersesional e intrasesimal.

El plan de muestreo nos ha permitido planificar cuándo tenemos que hacer el correspondiente registro. En nuestra investigación hemos conseguido realizar un registro continuo equivalente a la totalidad de las 20 sesiones que han compuesto la intervención con Musicoterapia GIM.

²⁸ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM (p.201)

Tanto el nivel de muestreo intersesional como el intrasesional se ha establecido a partir de adoptar una decisión acerca de:

1. *Periodo de observación:* Los ocho meses que ha durado la intervención con Musicoterapia GIM. Desde el 14 de Noviembre de 2013 hasta el 12 de Junio de 2014.
2. *Periodicidad de las sesiones:* La sesión de Musicoterapia GIM ha tenido lugar los jueves de 14.20h a 15.30h.
3. *Lugar:* La sala de Teatro del I.E.S. Santamaría de Madrid.
4. *Criterio de inicio de sesión:* Desde que la musicoterapeuta (investigadora) empieza a hablar con el grupo.
5. *Criterio de fin de sesión:* A la hora, desde el inicio de la sesión.

En el primer nivel de muestreo intrasesional, nos referimos a la información registrada dentro de cada sesión. Las posibilidades adoptadas han sido:

Registro continuo de toda la sesión: En donde hemos registrado toda la información relevante de la sesión según nuestro objetivo general y objetivos específicos de la investigación, atendiendo a sus finalidades²⁹.

Este registro se ha realizado desde la Sesión 1 hasta la 12, observando las diferencias y semejanzas entre cada uno de los participantes en la exploración de su competencia emocional³⁰.

En el segundo nivel, en el muestreo intersesional hemos registrado el proceso de cada uno de los 7 participantes en la sesión individual de GIM realizada³¹. Es decir, durante la sesión en donde uno de los participantes ha tomado el rol de “viajero/a”, mientras el resto de los adolescentes adquieren el rol de observadores (Sesión 13).

²⁹ Ver *Apartado 5.5. Finalidades de la aplicación de Musicoterapia GIM* (p.311)

³⁰ Ver Anexo IV. Registro intrasesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

³¹ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

La sesión 13, como podemos observar en la Tabla 5.3., es numerada así dentro del muestro intersesional, pero adquiere otra numeración dentro del muestreo intrasesimal.

Tabla 5.3

Número total de sesiones, temporalización. Muestreo Intrasesional e intersesional.

TEMPORALIZACIÓN	Sesiones realizadas por todos los participantes. Sesiones Grupales (BMGGIM) y Sesiones Verbales (SV)	Nº total de sesiones realizadas en la intervención con Musicoterapia GIM
Día de Sesión	Muestreo intrasesimal	Muestro intersesional
14-11-2013	1 (BMGGIM)	1
21-11-2013	2 (BMGGIM)	2
28-11-2013	3 (BMGGIM)	3
12-12-2013	4 (BMGGIM)	4
16-01-2014	5 (BMGGIM)	5
23-01-2014	6 (SV)	6
30-01-2014	7 (BMGGIM)	7
13-02-2014	8 (SV)	8
20-02-2014	9 (BMGGIM)	9
06-03-2014	10 (SV)	10
13-03-2014	11 (BMGGIM)	11
20-03-2014	12 (BMGGIM)	12
Sesiones individuales de Musicoterapia BMGIM. Un participante realiza el “viaje musical” mientras el resto observa.		
03-04-2014	13.- CARLA	13
10-04-2014	13.- LUNA	14
24-04-2014	13.- ESTRELLA	15
08-05-2014	13.- CLARA	16
22-05-2014	13.- SANDRA	17
29-05-2014	13.- DANIEL	18
05-06-2014	13.- VALENTÍN	19
Sesión Grupal de cierre de la Intervención		
12-06-2014	20. (SV)	20

Esto es debido a que hemos considerado la sesión 13, como una sesión importante para valorar la exploración de la competencia emocional del adolescente a nivel interpersonal y como cierre de su experiencia a través de la Música, nivel intrapersonal.

Es decir, esta sesión sirve a nivel intrapersonal para explorar su proceso en la competencia emocional, desde la primera sesión realizada con música hasta la última cuando se es un participante activo como “viajero/a”, y a nivel interpersonal para valorar la comprensión de la competencia emocional del resto de los participantes, cuando se adquiere el rol de observador.

Finalmente, la última sesión (nº 20) corresponde con la sesión de cierre de la intervención con Musicoterapia GIM.

Esta última sesión, ha tenido como objetivo fundamental la puesta en común por parte de los participantes de todos los elementos significativos referidos a su propio proceso en la exploración de la competencia emocional y la significación de esta con respecto al grupo³².

5.8.2.- Focos de intención u objetivos de la Intervención con MT GIM.

El punto de partida, en todas las sesiones de Musicoterapia GIM ha comenzado con un tema común de interés para el grupo, en las sesiones grupales (BMGGIM de 1 a 12) o individuales (BMGIM de 13 a 19), al que denominamos foco de intención u objetivo. Aunque para respetar la terminología utilizada en el modelo de Musicoterapia GIM, utilizaremos el término de foco de intención.

Los focos de intención trabajados con el grupo de adolescentes para explorar su competencia emocional los hemos dividido en 2 grupos, en base a los contenidos de interés referidos a su inteligencia intrapersonal e interpersonal.

A continuación presentamos los focos de intención explorados, durante las 20 sesiones de intervención.

³² Ver Anexo VII. Cuestionarios de valoración final de la intervención con GIM.

Tabla 5.4

Objetivos y Focos de intención- Inteligencia Intrapersonal.

INTELIGENCIA INTRA-PERSONAL Autoconciencia: capacidad de saber qué está pasando en ellos mismos y qué están sintiendo	
Objetivo General: Despertar la imaginación dejándose llevar por la música para potenciar la exploración emocional. (Sesiones: 1 a 8)	
Objetivo Específico: Nombrar y simbolizar las propias emociones. (sesiones 1 a 4)	
SESIONES	FOCOS DE INTENCIÓN (OBJETIVOS)
1.1 2.2 3.3 4.4	<i>Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música</i> <i>Explorar nuestros deseos y necesidades</i> <i>Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda de cada uno</i> <i>Explorar la relación con nuestras figuras de Apego</i>
Objetivo Específico: Reflexionar sobre la relación foco de intención- música- insights. Toma de conciencia. (Sesiones: 5 a 8)	
5.5 6.6 7.7 8.8	<i>Permitir que la música te lleve donde necesites</i> <i>Reflexionar sobre la experiencias de cada participante, en relación a la sesión anterior</i> <i>Permitir que la música te lleve donde necesites</i> <i>Reflexionar sobre la experiencias de cada participante</i>
Objetivo General: Potenciar la regulación emocional. (Sesiones: 9 a 12)	
Objetivo Específico: Identificar y reflexionar sobre la experiencia de introspección vivenciada con la musicoterapia GIM, en relación a sus experiencias emocionales de vida. (Sesiones: 9 a 12)	
9.9 10.10 11.11 12.12	<i>Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno</i> <i>Reflexionar sobre la experiencia individual de cada participante. Sesión Verbal.</i> <i>Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida</i> <i>Explorar cómo nos relacionamos con los demás</i>
13	<i>Explorar el foco individual propuesto por cada participante como punto final en su proceso en la intervención con Musicoterapia GIM</i>

Tabla 5.5

Focos de intención- Inteligencia Interpersonal.

INTELIGENCIA INTER-PERSONAL Características externas de relación con los demás: Empatía.		
Objetivo General: Escuchar activamente e interpretar las emociones del grupo de iguales. (Sesiones: 13 a 20)		
Objetivos Específicos: Observar y registrar las emociones de los demás. Nombrar y simbolizar las emociones de los demás. Reflexionar sobre la experiencia de escucha activa en relación a las emocionales experimentadas por los otros. (Sesiones: 13 a 20)		
SESIONES	VIAJERO/A	FOCOS DE INTENCIÓN (OBJETIVOS)
13.13	CARLA	<i>Conocer por qué me da miedo mi situación actual</i>
13.14	LUNA	<i>Explorar los colores del pez y conocer qué representan</i>
13.15	ESTRELLA	<i>Permitir que la música me lleve a algún lugar</i>
13.16	CLARA	<i>Permitir que la música me lleve a descargar la presión</i>
13.17	SANDRA	<i>Permitir que la música me lleve a algún lugar</i>
13.18	DANIEL	<i>Permitir que la música me lleve a algún lugar</i>
13.19	VALENTÍN	<i>Permitir que la música me lleve a algún lugar</i>
20 Sesión de Cierre	Todos los Participantes	<i>Poner en común por parte de los participantes los elementos significativos referidos a su propio proceso en la exploración de la competencia emocional y la significación de ésta con respecto al grupo.</i> Sesión Verbal.

Siguiendo las aportaciones de Gardner (1983), nos parece importante observar cómo en el proceso de GIM los adolescentes pueden explorar: su capacidad de saber qué está pasando en su interior y qué están sintiendo, y también cómo entienden lo que están sintiendo otras personas.

Para trabajar los contenidos relacionados con su inteligencia intrapersonal, hemos considerado aquellos aspectos relevantes en donde los participantes pueden explorar su propia competencia emocional, su autoconciencia emocional. Mientras que en los relacionados con su inteligencia interpersonal, hemos prestado atención en la relación de cada uno con referencia al grupo, su conciencia social.

En base a ello, los objetivos específicos desarrollados en nuestra intervención están íntimamente relacionados con los focos de intención propuestos para cada una de las sesiones realizadas y nos han permitido dar respuesta a los mismos.

5.9.- Procedimiento de intervención en las sesiones con MT GIM.

En la revisión de la literatura con respecto a la aplicación del modelo de Musicoterapia GIM, encontramos que mayoritariamente se ha utilizado en sesiones individuales pero también se ha puesto en práctica para grupos que comparten un objetivo común³³, como es el que nos ocupa en esta tesis.

En nuestra investigación, al igual que han hecho otros musicoterapeutas de GIM que han desarrollado este método en con niños o adolescentes (Bonny, 1973; Grindel, 1989; Roy, 1997; Weis, 1997; Ventre, 1981; Elliot, 1991; Wager, 1992; Skaggs, 1997; Mark, 1999, Bruscia & Grocke, 2002; Powell, 2007), hemos realizado distintas adaptaciones, siguiendo las recomendaciones de Grocke y Wigram (2007) en relación a:

- 1) Preparar adecuadamente a los adolescentes para la experiencia, mediante una completa explicación del proceso.
- 2) Planificar la sesión con horario suficiente y confort necesario para el desarrollo tranquilo de todo el proceso.
- 3) Adaptar la fase de relajación y la inducción a las motivaciones e intereses de los adolescentes.
- 4) Utilizar una selección musical adecuada a su edad, emoción y capacidad de atención.
- 5) Introducir otra actividad como la expresión plástica a través de los dibujos realizados, al final de cada sesión de GIM.

³³ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.6.2.- La sesión de Musicoterapia GIM Grupal* (p. 224)

De esta manera hemos podido explorar la competencia emocional del grupo de adolescentes participantes:

1. *Durante el viaje musical*: Estimulando la imaginación de los adolescentes con la música, para vivenciar de forma simbólica diferentes estados emocionales. La música utilizada ha sido el medio, el vehículo a través del cual, el adolescente ha permitido un viaje musical con su imaginación, de tal forma que no ha tenido que “pensar” sino únicamente imaginar, dejar “fluir” su intuición, su creatividad, permitiendo la expresión de cualquier imagen que la música le sugiera.

2. *Después del viaje musical*: Reflexionando sobre lo acontecido en cada uno de sus viajes musicales a través de las entrevistas narrativas y episódicas, y realizando finalmente, un dibujo sobre su experiencia.

Por tanto, en nuestra investigación hemos aplicado este modelo de Musicoterapia de manera grupal en 9 sesiones, es decir los 7 adolescentes han sido “viajeros/as”, escuchado la misma música en relación a los focos de intención que anteriormente hemos descrito. Estas nueve sesiones las hemos clasificado como sesiones grupales de GIM o BMGGIM.

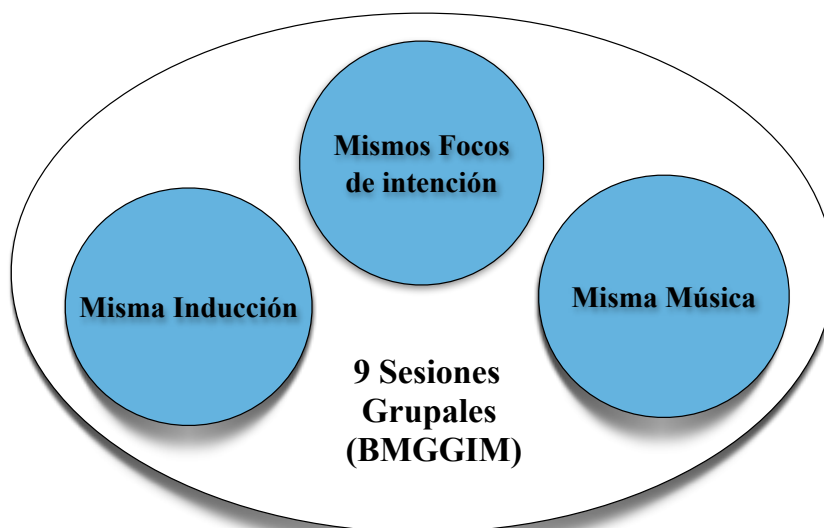


Figura 5.4. Intervención grupal de GIM. Total: 9 sesiones (BMGGIM).

Posteriormente, en la sesión 13, cada adolescente ha realizado una sesión individual (BMGIM), con el foco de intención propuesto individualmente mientras el resto de los participantes observaba.

Durante el viaje individual de GIM, la musicoterapeuta ha realizado una serie de preguntas en relación a las emociones e imágenes que iban apareciendo durante el viaje musical y después en el postludio el viajero/a ha reflexionado sobre su experiencia en relación al foco de intención propuesto.

Los participantes-observadores, han contestado por escrito a una serie de preguntas en relación a lo observado³⁴.



Figura 5.5. Intervención individual de Musicoterapia GIM. Sesión 13 (BMGIM).

³⁴ Ver Anexo III: Entrevistas y Cuestionarios

5.9.1.- Intervención de la musicoterapeuta.

La intervención de la musicoterapeuta en el proceso de desarrollo de las sesiones de GIM, tanto grupales como individuales, ha tenido varias funciones diferenciadas en tres momentos: *antes de comenzar la música, durante la música y después de la música.*

5.9.1.1.- Antes de comenzar la música.

Para adecuar el espacio de manera idónea y poder desarrollar las sesiones de Musicoterapia GIM, se buscó un lugar tranquilo dentro del Instituto de Secundaria Santamarca, la Sala de Teatro.

Esta sala se ubica en un lugar más alejado del resto de las aulas, con lo cual se encontraba más aislada de posibles ruidos externos. No obstante, durante las sesiones colocábamos un cartel en la puerta para evitar posibles interrupciones. Al mismo tiempo la sala era amplia y estaba dotada de esterillas para que los participantes pudieran tumbarse sobre ellas. También la sala estaba provista de un equipo de reproducción de audio que colocamos en un lugar central para que todos los participantes pudiesen escuchar la música con claridad.

Se potenció una actitud de respeto en el grupo para poder comenzar desde el silencio, y potenciar la escucha interior y que cada miembro del grupo fuera capaz de respetar a los demás sin interrumpir el proceso.

Se propuso y se moderó un pequeño debate al comienzo de cada sesión para fijar los objetivos comunes de trabajo, es decir, los focos de intención. Finalmente, la musicoterapeuta facilitó el foco de trabajo en la sesión, una vez escuchadas las opiniones de los participantes. Los focos de intención resultantes de estos pequeños debates ya han sido anteriormente descritos³⁵.

³⁵ Ver Apartado 5.8.2.- *Focos de intención u objetivos de la intervención con MTGIM* (p.324)

Se recomendó a los participantes que buscaran el lugar que les resultase más cómodo dentro de la sala, para comenzar con la inducción o relajación y poder comenzar el viaje musical.

Normalmente, antes de comenzar con la inducción la musicoterapeuta recomendaba al grupo que cada uno comenzase a prestar atención a sí mismo y dejara de lado cualquier distracción. Esta sugerencia sirvió siempre de gran ayuda cuando observábamos que algún miembro del grupo estaba más despistado o si había algún ruido fuera de la sala. Después la musicoterapeuta comenzaba con la inducción, como explicamos más adelante.

5.9.1.2.- Durante la música.

Durante el viaje musical, la musicoterapeuta realizó dos tipos de intervenciones verbales, en relación a la utilización de imágenes musicales dirigidas o no dirigidas:

Las imágenes musicales dirigidas, se utilizaron únicamente durante las 4 primeras sesiones para ayudar al grupo a despertar su imaginación ante el estímulo musical y poder establecer las primeras tomas de contacto con el modelo de Musicoterapia GIM³⁶. Estas cuatro sesiones no se consideran dentro del método GIM original, como Bonny lo diseñó, y son consideradas como una adaptación del método. De la literatura revisada al respecto, hemos obtenido que existe varias adaptaciones al método, siendo reunidas la mayoría de ellas, bajo la terminología de GIM. Así, consideramos que nuestra intervención en su conjunto respeta el procedimiento de la metodología GIM, en el trabajo con grupos.

Bruscia (1998a), define la imagen musical dirigida cuando: “el cliente evoca las imágenes que el musicoterapeuta le presenta mientras escucha la música, por lo general en un estado de conciencia alterado” (p. 125). Por ello, durante las cuatro primeras sesiones, nos basamos en el método de *Imaginería Afectiva dirigida* desarrollado por Hans Carl Lerner (1969), método que inspiró a Helen Bonny (2002) en el desarrollo del Modelo de Musicoterapia GIM.

³⁶ Ver Anexo I. Imágenes musicales dirigidas.

Las imágenes no dirigidas se utilizaron a partir de la sesión 5, utilizando la metodología GIM ortodoxa y en todas las sesiones restantes. Es decir, a partir de esta sesión todas las imágenes de los adolescentes fueron autogeneradas, ya que, las imágenes se crean en la consciencia interior de los participantes en respuesta a la música. Estas imágenes autogeneradas pueden ilustrar al adolescente para representar cuestiones que recuerdan o afrontan en su momento vital.

En este sentido, C. Jung escribió exhaustivamente sobre la Imaginación Activa, para animar a sus pacientes a describir con el mayor detalle y profundidad aquello que sentían, “dando forma y expresión en la realidad externa a una imagen o realidad interna” (O’Connor 1990, p.100).

La intervención de la musicoterapeuta durante este momento se ha establecido a través de preguntas para ayudar a los participantes a: entrar en su mundo interno, focalizar su atención en algún aspecto, explorar e involucrase en la experiencia, descubrir sensaciones y sentimientos, intensificar la experiencia y ayudar a cerrarla.

Tabla 5.6

Preguntas realizadas durante el viaje musical.

ENTREVISTA NARRATIVA:
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La música te sugiere alguna imagen?: 2. ¿Hay algo que te llame la atención?: 3. ¿Qué estás sintiendo? 4. ¿De qué te das cuenta?

Además de las intervenciones verbales realizadas por la musicoterapeuta durante la música, esta también ha supervisado la experiencia de cada miembro del grupo, prestando atención a los cambios expresados en cada individuo, cambios de postura, de expresión en su cara, aparición de emociones, lágrimas, etc.

5.9.1.3.-Después de la música.

La musicoterapeuta una vez acabada la música, intervino verbalmente para traer al grupo de participantes al estado ordinario de conciencia. Para ello, dijo: “la música terminado. Puedes escuchar y ser consciente de los sonidos que te rodean, los sonidos de esta sala y los de fuera, eres consciente de la sala en la que estamos, la sala de teatro de tu instituto, del grupo de participantes que te acompañan, comienza a mover tu cuerpo, estirando las piernas y los brazos, puedes hacer una respiración profunda y cuando estés listo/a, puedes abrir los ojos”.

Cuando todos los participantes se encontraban con los ojos abiertos dio comienzo el Postludio. Al terminar la sesión, y antes de que todos los participantes se hubiesen marchado, la musicoterapeuta comprobó que todos abandonan la sesión en un estado de ánimo seguro.

5.9.2.- La inducción para la relajación.

Tanto en las sesiones de intervención grupales (BMGGIM 1 a 12) como en las individuales (BMGIM 13 a 19), una vez decidido el foco de intención, se realizó una pequeña relajación o inducción con los ojos cerrados para pasar después a escuchar la música y desarrollar la experiencia imaginaria.

Las inducciones realizadas sirvieron al grupo de participantes, para poder liberar las posibles tensiones y el cansancio acumulado durante la mañana y pasar a una escucha más profunda y a un estado no ordinario de conciencia.

De manera general, podemos decir que tanto la inducción como la selección musical utilizada vino determinada por la relación con los focos de intención a trabajar durante la sesión de GIM. Por ello, las inducciones y las selecciones musicales utilizadas en las cuatro primeras sesiones fueron más cortas.

Estas cuatro primeras sesiones fueron apoyadas por imágenes dirigidas con la finalidad de explorar y potenciar la imaginación de los participantes a través de la música y dotarles de la seguridad necesaria.

Después, en las siguientes las sesiones posteriores, utilizamos programas musicales completos, de más duración, que nos permitieron extraer más datos en relación a la exploración de su competencia emocional.

Tabla 5.7

Inducción para la relajación. Sesiones 1 a 4 (BMGGIM).

(Antes de comenzar la música)

La Musicoterapeuta dice al grupo:

“Tomaros un momento para poneros lo más cómodos posibles sobre las colchonetas. Ahora cierra los ojos y céntrate en tu respiración, inspirando profundamente y espirando lentamente. Observa cómo la tensión que puedas tener acumulada se va liberando. Sigue inspirando profundamente y espirando lentamente y observa como se relajan los músculos de tu cara, tu cuello, hombros, brazos, manos, pecho, estómago. Siente como puedes llevar la respiración hasta tu espalda, relajando tu columna, tus caderas, tus piernas y llegar a una absoluta relajación de todo tu cuerpo, desde tu cabeza hasta tus pies.”

.....Ahora la música va a comenzar



Figura 5.6. Grupo de Participantes durante la inducción. Sesión 1.

A partir de la 5ª sesión al utilizar programas musicales completos, las inducciones fueron más largas con el objetivo fundamental de llevar a los participantes a un estado de relajación profunda y posteriormente comenzar el viaje musical, tumbados sobre las colchonetas del aula de Teatro del IES Santamarca de Madrid.

Para la sesión 13, hemos utilizado una inducción, cuya finalidad general ha sido dar soporte y confianza a cada uno de los participantes que han realizado un viaje musical de GIM individualmente, por primera vez. Con la inducción se pretendió que el adolescente llegase a un estado de conciencia profundo donde prestase atención solamente a lo que pasaba en su interior. De esta manera, se preparó al adolescente para realizar una escucha profunda de la música que sirvió como estímulo generador de las imágenes que fueron surgiendo durante su viaje musical.

Tabla 5.8.

Inducción para la relajación. Sesiones 5 a 12 (BMGGIM).

<p>(Antes de comenzar la música)</p> <p>La Musicoterapeuta dice al grupo: “Ponte cómodo sobre la colchoneta sintiendo el firme soporte que ésta aporta a tu cuerpo. Permite que tus ojos se cierren poco a poco y observa cómo puedes empezar a mirar hacia dentro de ti mismo, dejando fuera todo lo que no te interese en este momento. Si aparece algún pensamiento déjalo pasar y poco a poco comienzas a hacerte más consciente de tu respiración. Pones la atención en tu respiración y observas su ritmo. Por ahora adáptate a ese ritmo de tu respiración, siguiendo el camino del aire según entra y sale de tu cuerpo. Poco a poco observa cómo puedes aspirar cada vez más hondo, más profundamente y espirar lentamente permitiendo dejar que tu respiración encuentre su patrón natural y observando como todo lo que te estorba puedes apartarlo de ti.</p> <p>Mientras prestas atención a tu respiración observa como puedes llevar ese aire hasta los músculos de tus pies, permitiendo que se relajen. Siente cómo ese aire puede subir por tus piernas hasta tus caderas. Observa los músculos de tu vientre y siente como puedes llevar tu respiración a esa parte relajando tu abdomen, tu estómago. Sientes como tu pecho se relaja y como el aire que respiras te acompaña en el recorrido de tu cuerpo, subiendo por tus hombros, relajando los músculos de tus brazos y de tus manos. Sigues subiendo el aire por tu garganta relajando todos los músculos de tu cuello y observas cómo todos los músculos de tu cara se relajan permitiendo que tu mandíbula inferior se suelte. Sientes como todos los músculos de tu cabeza están relajados y todo tu ser desde tu cabeza a los pies, está en tranquilidad fluyendo con el ritmo natural de tu respiración.</p> <p>.....Ahora la música va a comenzar (La Musicoterapeuta dice el foco de intención y después comienza la música)</p>	
Sesión 5.5	(Sesión 5.5)....Ahora la música va a comenzar “Permite que la música te lleve dónde necesites”
Sesión 9.9	(Sesión 9.9)....Ahora la música va a comenzar “Permite que la música te ayude a explorar cómo te sientes con las personas de tu entorno”
Sesión 11.11	(Sesión 11.11)Ahora la música va a comenzar “Permite que la música te ayude a explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”
Sesión 12.12	(Sesión 12.12)....Ahora la música va a comenzar “Permite que la música te ayude a explorar cómo te relacionas con los demás”

Tabla 5.9

Inducción para la relajación. Sesión individual de Clara (13.16 BMGIM).

<p>(Antes de comenzar la música)</p> <p>La Musicoterapeuta dice al viajero/a:</p> <p>Colócate cómodamente sobre la colchoneta, cierra los ojos y observa como se encuentra tu cuerpo en este momento. Observa los pensamientos que hay en este momento en tu mente, y cuando entren, déjalos pasar. Imagínate como si tus pensamientos fueran nubes y no los dejes anidar en tu mente. No existe ninguna necesidad ni razón de pensar en nada en este momento.</p> <p>Concéntrate en tu respiración y observa la facilidad con la que el aire entra y sale de tu cuerpo apoyando y dando soporte a todo tu cuerpo. Permite que esa sensación invada todo tu cuerpo, sintiendo como el fluir de tu respiración es capaz de nutrir todo tu cuerpo dándole la serenidad que necesita para este momento. Este momento es para ti, para ti, para escudarte, para aprovecharlo de la mejor manera posible para ti. Permite que tu cuerpo se relaje y déjate ir con él.</p> <p>Mientras sigues centrado en tu respiración vas a imaginar un color que te gustaría para este momento. Puedes observar ese color atentamente y vamos a llevar ese color por las distintas partes del cuerpo. Puedes cambiar el color en cualquier momento si lo necesitas. Puedes llevar ese color hasta tus pies y observas como ese color sube por tus tobillos. Ahora llevas el color con cuidado por ambas piernas, subiendo por tus rodillas, muslos y caderas. Siente como ese color da a tu cuerpo lo que necesita. Permite que el color se mueva rellenando todo tu vientre, tu estómago, tu pecho, dándole a esas partes lo que necesitan. Deja que el color entre según las necesidades de tu cuerpo.</p> <p>Lleva el color a la espalda permitiéndole moverse lentamente por ella, repartiéndose por ella según las necesidades del cuerpo. Permite al color moverse por los hombros, bajar por los brazos, por las muñecas hasta las manos, permitiendo al color llevar al cuerpo lo que el cuerpo necesita.</p> <p>Ahora subimos en color a los hombros dejando que se mueva con cuidado por el cuello y la garganta, soltamos nuestra mandíbula inferior permitiendo que ese color llene las mejillas, los ojos la frente y todos los músculos de nuestra cabeza.</p> <p>Sintiendo ese color por todo nuestro cuerpo y observando como el cuerpo en este momento tiene lo que necesita.</p> <p>..... A continuación la música va a comenzar (La Musicoterapeuta dice el foco de intención y después comienza la música)</p>	
Sesión 13.16 A continuación la música va a comenzar, “Permite que la música te ayude a descargar a presión”

5.9.3.- La selección musical.

Según Crocke y Wigram (2007), hay sutiles diferencias entre la música conveniente para la relajación y la que fomenta y estimula la evocación de imágenes. Estos autores han observado que la música más eficaz para la relajación mantiene un pulso o ritmo estable, es tranquila y previsible. Presenta pocos cambios dinámicos, ya que el objetivo de esta música es realzar la relajación profunda del cuerpo.

Sin embargo, en los programas musicales desarrollados en Musicoterapia GIM se utiliza la música para evocar imágenes. Es una música cambiante en cuanto a su instrumentación y su flujo dinámico, y estos cambios estimulan imágenes mediante la creación de nuevas e interesantes ideas musicales.

En estas músicas, el ritmo puede variar y ser predominantemente lento para contrastar con un tempo más rápido. La línea melódica puede incluir saltos y amplios intervalos. También puede ser imprevisible en algunas partes a fin de estimular imágenes. La estructura armónica puede incluir más variaciones, a veces acompañadas de disonancia. La instrumentación puede contener varios instrumentos incluyendo el metal y la percusión. Aparecen diferentes formas de acentuación y énfasis, cambios dinámicos, pasando por ejemplo de piano a forte de una manera progresiva. La repetición en algunos momentos es menos importante, pues la variación es necesaria para estimular imágenes. La textura puede modificarse pasando de melodía acompañada a polifónica y la línea de bajos puede variar entre servir de apoyo o no.

Por ello, las músicas utilizadas en cada una de las sesiones de Musicoterapia GIM se han tomado de los programas musicales que el propio modelo de GIM tiene estructurado³⁷. Como ya dijimos, a la hora de utilizar unos programas u otros y una selección de composiciones particulares, hemos teniendo en cuenta los focos de intención propuestos para cada sesión.

En las cuatro primeras sesiones hemos utilizado selecciones musicales cortas, con el foco de intención general de *Potenciar la imaginación dejándose llevar por la música*, en relación a diferentes aspectos, y evaluar la experiencia imaginativa de los participantes en las primeras tomas de contacto con la Musicoterapia GIM.

Así, las cuatro composiciones musicales seleccionadas, para estas primeras sesiones, han ofrecido un espacio seguro para promover la imaginación, con los suficientes contrastes pero con la contención necesaria para no sentirse amenazado.

³⁷ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9. Los programas de música* (p.240)

Estas han sido las siguientes:

Tabla 5.10

Selección de las músicas utilizadas en las cuatro primeras sesiones (BMGGIM).

SESIONES (BMGGIM)	FOCOS DE INTENCIÓN (OBJETIVOS) MÚSICA	DURACIÓN (3-7 minutos)
1.1	Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música” Música: <i>Canon en Re Mayor de Pachelbel</i> . (Pista 1 del CD)	7.14
2.2	Foco de intención: “Explorar nuestros deseos y necesidades” Música: <i>Songs for Baba</i> . (Pista 2 del CD)	2.43
3.3	Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda de cada uno” Música: <i>El cuervo y la comadreja del Programa Childhood Remembered</i> . (Pista 3 del CD)	6.22
4.4	Foco de intención: “Explorar la relación con nuestras figuras de Apego” Música: <i>Shepherd’s Lullaby</i> . (Pista 4 del CD)	3.10

Una vez evaluada la capacidad de imaginación del grupo a través de las 4 primeras sesiones, para las sesiones 5 y 7 tomamos la decisión de utilizar dos programas musicales completos diferentes: *Explorations* y *Quiet Music*, en base al mismo foco de intención general: “Permitir que la música te lleve donde necesites”.

Tabla 5.11

Selección de los Programas Musicales utilizados en las sesiones 5 y 7 (BMGGIM).

SESIONES (BMGGIM)	FOCOS DE INTENCIÓN (OBJETIVOS) MÚSICA	DURACIÓN (minutos)
5.5	Foco de intención: “Permitir que la música te lleve donde necesites” Música: <i>Programa Explorations</i> . (Pista 5 a 8 del CD)	28.00
7.7	Foco de intención: “Permitir que la música te lleve donde necesites” Música: <i>Programa Quiet Music</i> . (Pista 9 a 12 del CD)	32.00

Hemos utilizado estos dos programas, *Explorations* y *Quiet Music*, para las sesiones 5 y 7, porque las músicas que los componen³⁸ son idóneas para explorar cómo está el viajero/a. Estos son programas que se usan con personas que trabajan con un programa completo por primera vez, con ellos, se movilizan diferentes emociones en el viajero/a, pero aportándoles al mismo tiempo seguridad y contención.

³⁸ Ver Anexo II. Composiciones y programas musicales utilizados.

En las sesiones 9, 11 y 12, la sesión 10 fue verbal, utilizamos diferentes programas musicales para trabajar distintos focos de intención.

Tabla 5.12

Selección de los Programas musicales utilizados en las sesiones 9, 11 y 12 (BMGGIM).

SESIONES (BMGGIM)	FOCOS DE INTENCIÓN (OBJETIVOS) MÚSICA	DURACIÓN (minutos)
9.9	Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno” Música: Programa <i>Secret Garden</i> . (Pista 13 a 16 del CD)	14.00
11.11	Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida” Música: Programa <i>Reflections</i> . (Pista 17 a 20 del CD)	28.00
12.12	Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: Programa <i>Childhood Remembered</i> (Pista 21 a 23 del CD)	18.00

En las sesiones 9, 11 y 12, seleccionamos los programas *Secret Garden*, *Reflections* y *Childhood Remembered*, porque las músicas que lo componen nos permitían apoyar el foco de intención que queríamos trabajar en cada una de estas sesiones. Además, estos tres programas son exploratorios y ofrecen un espacio seguro para poder trabajar la competencia emocional de los adolescentes.

En la sesión 13, los programas seleccionados para el viaje musical fueron elegidos teniendo en cuenta el foco de intención propuesto por cada adolescente para su sesión individual y el proceso personal observado, durante las doce sesiones grupales realizadas anteriormente, por cada participante³⁹.

Las funciones que cumplen cada uno de los programas utilizados en nuestra investigación y sus aplicaciones ya han sido descritas⁴⁰.

³⁹ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

⁴⁰ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. Apartado 4.9.5.- La aplicación de los programas musicales en la formación y práctica de GIM (p.258)

5.9.4.- El viaje musical y el postludio.

Una vez que se determinó el foco de intención y se seleccionó la música en relación al mismo, se realizó la inducción y posteriormente, comenzó la música. Con el inicio de la escucha musical comenzó para el viajero/a su viaje musical.

Durante nuestra intervención con GIM, hemos realizado diferentes intervenciones verbales durante el viaje musical. Sin embargo, en el análisis que posteriormente hemos realizado de todas las narrativas imaginadas por los participantes durante sus viajes musicales, tanto grupales como individuales, hemos atendido especialmente a las respuestas emitidas en referencia a las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿La música te sugiere alguna imagen?
2. ¿Hay algo que te llame la atención?
3. ¿Qué estás sintiendo?
4. ¿De qué te das cuenta?

Después de la escucha musical, en el postludio, tanto en las sesiones grupales como individuales, todos los participantes han verbalizado sus percepciones y sensaciones más significativas contestando a las siguientes preguntas relacionadas con su viaje musical:

1. ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?
2. ¿Qué te ha llamado la atención?:
3. ¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?
4. ¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?

Posteriormente, todos los adolescentes han realizado un dibujo o han plasmado de forma gráfica, las imágenes, colores o formas más significativas de su experiencia durante la audición.



Figura 5.7. Grupo de participantes realizando sus dibujos en el postludio. Sesión 4

Finalmente, en cada sesión se celebró una puesta en común, para dar tiempo a que los participantes reflexionaran y compartieran sus experiencias y las relacionen con el foco de intención y con las imágenes experimentadas por cada uno.

5.9.5.- Procedimiento de intervención en las sesiones Verbales.

Dentro de modelo de Musicoterapia GIM, cabe la posibilidad de realizar algunas sesiones únicamente verbales, sin música, para reflexionar y tomar una mayor conciencia sobre los viajes musicales realizados en las sesiones anteriores. Podríamos decir que estas sesiones tienen la misma funcionalidad que el postludio, pero otorgando más tiempo para la reflexión, tanto a nivel individual como grupal.

Por ello, en nuestra investigación, realizamos cuatro sesiones verbales a lo largo de toda la intervención. Estas sesiones corresponden a la 6, 8, 10 y la sesión 20 o sesión de cierre final de toda la intervención.

A continuación presentamos un extracto de la sesión verbal 10 (06-03-2014), que sirvió para reflexionar sobre las experiencias de cada participante en relación a la sesión anterior, en donde el foco de intención fue: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno⁴¹”.

Tabla 5.13.

Ejemplo Sesión Verbal 10

ENTREVISTA EPISÓDICA
1.- ¿De tu sensación de Musicoterapia GIM de la semana pasada qué aspectos consideras que tienen relación con tu vida?
CARLA: <i>Mi abuelo, ha sido, es y será una persona muy importante para mí, no se exactamente porque pero es así. Él siempre me ha cuidado mucho y yo a él, y siempre me ha parecido un ejemplo a seguir por la manera en la que afrontaba las situaciones. Mi Madre, además de ser mi madre, es una persona que se que jamás me fallará, la tengo para todo, consejos, locuras, tonterías, enfados....ella me guía por donde debo seguir adelante, me indica el camino.</i>
CLARA: <i>Mi viaje musical empezaba con todos los que vamos a musicoterapia en la playa, jugando gritando... Hasta que finalmente acabábamos en el agua formando un círculo en el que comentábamos y nos reíamos de cosas. Poco después sin darnos cuenta nos íbamos dando la espalda, aunque manteniendo el círculo, y un poco más tarde estábamos inmersos en nuestra supuesta futura vida, observándola... Pero todos teníamos el impulso de buscar respuestas a aquello por lo que nos habíamos separado los unos de los otros tan de repente. Así que al final nos acabamos dando la vuelta aún en nuestros sitios y reencontrándonos, obteniendo finalmente respuestas, y manteniéndonos en contacto. Sin embargo no me gustaría perder a ninguno de mis amigos, porque aunque algunas cosas de cada uno me irriten, forman parte de mi vida y sin ellos no sería lo mismo. Sobre todo no me gustaría perder a mis amigas Esther y Sara (...)</i>

⁴¹ Las sesiones verbales completas pueden verse en el Anexo IV. Registro intrasesiónal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Tabla 5.13. (Continuación)

Ejemplo Sesión Verbal 10

<p style="text-align: center;">ENTREVISTA EPISÓDICA</p> <p>1.- ¿De tu sensación de Musicoterapia GIM de la semana pasada qué aspectos consideras que tienen relación con tu vida?</p>
<p>DANIEL: Estaba yo en la punta de un acantilado y me tiro. Como era verano y hacía calor me apetecía bañarme y me tiré al agua.</p> <p><i>Ese me parece un momento muy divertido porque me gusta mucho el mar y cuando voy en verano a Málaga y Almuñecar me lo paso muy bien. Aunque estoy con mis primos pequeños que a veces son un poco pesados, pero me lo paso bien. No tengo miedo al tirarme por ese acantilado, porque hice una vez en los Pirineos bajadas de acantilados con traje de neopreno y sin arnés. Aunque una vez nos llevaron mal por el camino y tuvimos que saltar por un sitio que eran ocho metros, y yo estaba “cagao”. Tenía nueve o diez años y al final salté y luego cuando estuve abajo pensé en que no era para tanto”.</i></p> <p><i>Cuando me lo imaginé me lo estaba pasando bien. Después de tirarme al agua me pongo a nadar y de repente desconecto de la música y me puse a imaginarme como que estábamos en clase haciendo el tonto porque en los cambios de clase hacemos mucho el tonto y nos ponemos a tirar estuches y cosas variadas. Entonces estábamos haciendo el tonto y estaba un chico sentado en su mesa y yo de pie haciendo el tonto. En estas escenas trato de divertirme.</i></p> <p><i>Cuando yo estaba nadando estaba más relajado, más feliz. Al saltar por el acantilado, no es una cosa que puede hacer todo el mundo, a mi esto, más bien me lo prohibían.</i></p> <p><i>Me pasó en una ocasión que salté desde un acantilado de tres metros, pero tenías que saltar justo por un sitio para no darte con una roca, entonces lo que paso es que salté con un amigo y me regañaron mis padres por haber saltado.</i></p> <p><i>Hay momentos en los que me encuentro más tenso y luego cuando ya estoy más rato con esa persona, estoy más relajado.</i></p> <p><i>Hay veces que al conocer gente nueva estoy más tenso y por no decir alguna tontería me callo y luego cuando veo que los demás dicen tonterías pues ya me atrevo yo también a hacer el tonto. A veces tengo mucha tensión por eso. El ver que los demás hacen tonterías como yo, me saca la sonrisa.</i></p>
<p>ESTRELLA: En mi viaje musical, aparecía un bosque, era de noche y estaba lloviendo. Estaba muy oscura la parte de los árboles. La casa me pareció que era un sitio de Madrid, una casa barroca que me pareció muy bonita y muy grande. La carretera era gris. Me recordó a un sitio al lado de una tía mía.</p> <p><i>La parte de la casa era más tranquila y el bosque era sombrío, tranquilo pero con un poco de tensión”. La casa era blanca, es felicidad. Puede significar personas que me aportan felicidad. Los árboles son cosas que tienen vida, pero están tenebrosos, entonces pueden representar gente que son personas muy vivas. Se puede relacionar con mi prima mayor, que es muy viva, es cantante pero a veces se mete conmigo, no sabe cómo parar y es incómodo para mí.</i></p> <p><i>La casa, por tanto podría representar a Mi familia: mi madre, mi padre, mis primas, mi abuela que aunque no tenga una relación muy estrecha con mi abuela, me aporta tranquilidad, mis tías, mis amigas, Claudia, Lucía, ... Me siento a gusto, tranquila, relajada</i></p> <p><i>Hay personas que no me han tratado tan bien como yo lo he hecho, por ejemplo Víctor y yo éramos muy cercanos pero en segundo se portó muy mal conmigo y todavía tengo la espinita clavada, pues no sé, en segundo distanciamos mucho la relación con los chicos de clase y lo pasamos mal, porque no nos consideraban amigas, algo se está recobrando, pero siguen siendo muy infantiles y eso me cabrea. Alguna gente que te conoce pero que no intenta decirte hola o que actúa como si fuese especial, también me hace sentir incómoda.</i></p>

A la sesión 20, o sesión de cierre de toda la intervención de Musicoterapia GIM, podemos denominarla el “Gran Postludio” pues ha tenido una función importante para cerrar todo el proceso vivenciado a lo largo de los ocho meses de trabajo con el grupo de participantes. Por tanto, el objetivo fundamental de esta última sesión verbal, fue poner en común por parte de los participantes los elementos significativos referidos a su propio proceso en la exploración de la competencia emocional y la significación de esta con respecto al grupo.

A esta sesión verbal, que tuvo una duración de 3 horas, asistieron todos los participantes. A todos se les entregó un dossier⁴², con todas las transcripciones de sus sesiones, para poder trabajar con él en esta sesión. Todos los participantes, mostraron una gran motivación, entusiasmo y empatía al compartir todos los descubrimientos develados en su trabajo personal. A continuación describimos algunos comentarios expresados durante esta sesión⁴³.

Tabla 5.14.

Ejemplo Sesión Verbal correspondiente a la Sesión de Cierre (Sesión 20).

¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?
<ol style="list-style-type: none"> CARLA: <i>“A gusto, segura, debes sentirte protegida, con alguien en quien apoyarte y que te escucha. Dar a conocer tu personalidad sin tener miedo por como eres, porque desde ahí puedes aportar mucho al mundo”.</i> CLARA: <i>“Nos enseña la vida que acabamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado que con nuestras vidas seguimos sin darnos la vuelta para ver aquellos que hemos dejado atrás”</i> DANIEL: <i>“A veces en el grupo me siento vergonzoso por miedo a no decir una tontería, pero también me siento seguro escuchando las opiniones de los demás”.</i> ESTRELLA: <i>“Aunque los árboles están vivos no consigo ser feliz y por lo tanto vivir. Por eso en la casa que es más cercana a mí guardo a los que me han enseñado a vivir”.</i> LUNA: <i>“Me siento en un proceso de descubrir, conocer y de explorar. Necesito conocer, quizá necesito cambiar. Desprenderme de algo que siempre ha estado conmigo”.</i> SANDRA: <i>“Me siento tranquila y relajada con las personas de mi grupo, con las personas más cercanas, e intranquila e insegura cuando salgo de mi grupo.”</i> VALENTÍN: <i>“Me siento seguro con las personas que realmente me apoyan e intrigado de conocer a nuevas personas y nuevos grupos”.</i>

⁴²Ver Anexo X. Modelo de dossier entregado a cada participante en la última sesión (n° 20)

⁴³Ver Anexo IV. Registro intrasiesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Las competencias emocionales son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra 2009, p. 146) y están directamente asociadas a procesos psicológicos.

Desde esta perspectiva, algunas de las definiciones que han destacado el proceso de evaluación psicológica se refieren a esta como “un proceso variable que depende de la pregunta planteada, la persona en cuestión, exigencias temporales y una mirada de otros factores. Como tal, no puede ser reducida a un conjunto finito de reglas o pasos” (Maloney y Ward, 1976, p. 8).

Según Forns, Abad, Amador, Kirchner y Roig, (2002), habitualmente, el objeto de la evaluación corresponde al análisis de la persona, de sus conflictos o problemas, pero estos autores aclaran que la evaluación psicológica no se limita únicamente a este aspecto evaluativo. Por tanto, las acciones humanas llevadas a cabo con el objetivo de hacer cambiar la conducta personal o social puede ser también objeto de evaluación. Así, consideran que la evaluación de tratamientos o la evaluación de programas forman parte de la acción evaluadora.

Por tanto, la evaluación psicológica es entendida entonces como un proceso en el que deben seguirse una serie de pasos o fases para poder informar acerca de un sujeto, grupo, tratamiento o programa y en donde ningún dato aislado puede constituir una conclusión. Así, en la actualidad, bajo el rótulo de evaluación psicológica se incorpora una visión abierta e integradora, que considera a esta como un proceso que se amplía a contextos, programas o intervenciones.

Este aspecto integrador y abierto de la evaluación nos conduce al concepto de valoración. Ambos conceptos, *evaluación* y *valoración*, presentan cierta relación y puntos coincidentes pero a su vez conllevan diferencias.

Según Fernández- Ballesteros (1985), el término *evaluación* se refiere al proceso y herramientas en la análisis psicológico de los sujetos humanos, mientras que *valoración* sirve para denominar aquel conjunto de actividades por las que se llega a establecer el mérito, valor o eficacia de algo, generalmente referido a programas o intervenciones.

Cronbach (1990) destaca que, cuando las peticiones del cliente incluyen o requieren intervención, dicha intervención debe planificarse y, una vez puesta en marcha, ser valorada. Para este autor, la valoración es "la recogida e interpretación de evidencia sobre el funcionamiento y las consecuencias de un servicio social, terapéutico o educativo" (p. 703).

En el proceso de evaluación de nuestra investigación se han tenido en cuenta aspectos de evaluación y valoración respectivamente. La evaluación se ha caracterizado por la recogida de información sobre cada participante del grupo de investigación, analizando todas las categorías y subcategorías establecidas con respecto a la exploración de su competencia emocional, tanto a nivel individual como grupal. Por otra parte, la valoración de la la intervención con Musicoterapia GIM se ha llevado a cabo gracias a los resultados obtenidos en la evaluación de los datos.

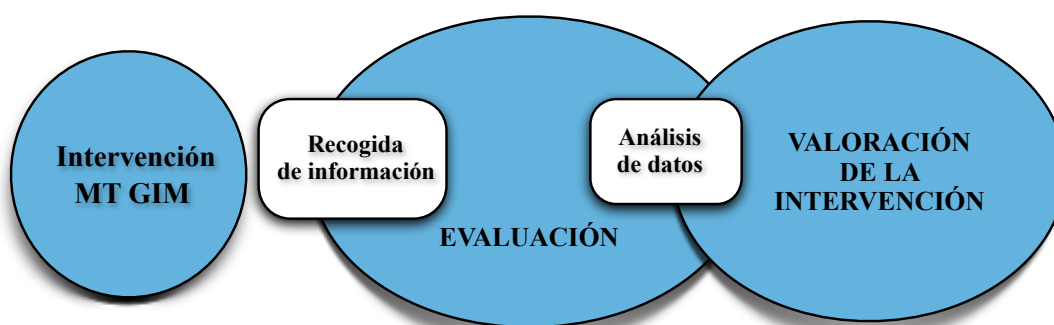


Figura 6.1. Desarrollo de evaluación y valoración de nuestra investigación.

Por tanto en el proceso de la investigación, la evaluación precede a la valoración y ambas tareas no son independientes sino complementarias para verificar el objetivo general de nuestra investigación:

Demostrar que la intervención con Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Educación secundaria.

Así, la valoración forma parte de los distintos programas sociales, de salud, educativos, estudios ambientales, de normativa legal, etc., que se han introducido en nuestra sociedad. En ellos, la evaluación y la valoración, aparecen de nuevo estrechamente imbricadas con el fin de evaluar necesidades, desarrollar programas y valorar su eficacia y utilidad social.

6.1.- Técnicas de evaluación e instrumentos de recogida de información

Para la evaluación del análisis de datos obtenidos en esta investigación y la posterior valoración de la intervención con Musicoterapia GIM, se han planteado innumerables situaciones en el desarrollo de las actividades realizadas, a lo largo de las 20 sesiones, que han aportado gran riqueza informativa.

Por ello, hemos necesitado nutrirnos de distintas técnicas de evaluación psicológica que nos han aportando el fundamento metodológico necesario para la utilización y creación de diferentes instrumentos de recogida de información y el posterior análisis de datos.

Estamos de acuerdo con García-Montalvo (1997) en que “un instrumento de evaluación psicológica es todo aquello que el evaluador puede utilizar como legítima fuente de datos acerca de un sujeto” (p. 89). En este sentido, Pelechano (1998) explica que “un *instrumento* puede equipararse al vocablo *técnica* definida como procedimiento utilizado tanto en el laboratorio como en el mundo social para la realización de una evaluación psicológica” (p.53).

Los instrumentos de evaluación psicológica que en nuestra investigación hemos utilizado como instrumentos de recogida de información, se clasifican en función de distintas técnicas (entrevista, observación, autoinformes, y pruebas subjetivas). Entendidas como “conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o un arte”. (Diccionario de la real Academia de la Lengua Española). Fernández- Ballesteros (1999), realiza una clasificación en 6 categorías: técnicas de observación, técnicas objetivas, técnicas de autoinforme, la entrevista, técnicas subjetivas y técnicas proyectivas.

Los instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación han sido fundamentales para el posterior análisis de datos. Se ha mantenido a lo largo de toda la investigación el criterio fundamental de respetar la singularidad y la diferencia de cada participante en la comprensión de las experiencias individuales y/o colectivas realizadas con Musicoterapia GIM, en referencia a su competencia emocional. Para ello hemos utilizado unos instrumentos que recogen las expresiones en distintos lenguajes, verbal y plástico, de cada una de las experiencias de los participantes durante las sesiones con GIM.

La naturaleza de nuestras preguntas de investigación vinculadas a nuestro objetivo general a investigar: *Demostrar que la intervención con Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Secundaria*, han determinado las estrategias utilizadas en la elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de datos. De esta manera, cada instrumento de recogida de información nos ha ofrecido una perspectiva única y singular para corroborar la consecución de los objetivos generales y específicos planteados, para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

A continuación vamos a desarrollar algunos contenidos en referencia a las técnicas de evaluación que han guiado nuestra investigación, describiendo los instrumentos de recogida de información aplicados en cada caso. Aclarando que, las técnicas objetivas, aplicadas fundamentalmente como técnicas psicofisiológicas en la evaluación de trastornos psicológicos, no son aplicables para el objetivo de esta investigación, y por tanto hemos utilizado técnicas subjetivas.

6.1.1.- Las técnicas subjetivas.

Al hablar de técnicas subjetivas de evaluación psicológica hacemos referencia a una serie de métodos orientados a recoger y organizar información acerca de la estructura psicológica, los contenidos y los procesos de las visiones subjetivas o significados personales acerca de uno mismo y el mundo (Feixas, 2003).

Tradicionalmente las técnicas subjetivas han surgido en el seno de teorías u orientaciones psicológicas con cierto cariz fenomenológico, que defienden el valor de las construcciones subjetivas del sujeto a la hora de comprender su conducta y emociones. Dentro de estas técnicas en nuestra investigación hemos utilizado las narrativas expresadas por los adolescentes, durante y después del viaje musical, para evaluar la competencia emocional del adolescente en la intervención con Musicoterapia GIM, apoyándonos en el método hermenéutico y narrativo.

Ha sido en las dos últimas décadas del siglo XX cuando la utilización de las narrativas han adquirido un protagonismo destacable. Su valor psicológico se basa en la hipótesis de la naturaleza narrativa del proceso de construcción de la identidad y la experiencia. Los campos específicos en los que se han utilizado las narrativas con fines evaluativos comprenden además de la psicología otros campos como la pedagogía.

De acuerdo con la clásica distinción establecida por William James (1890) el *self* puede ser concedido como dividido en: el *Yo* (o *self* como observador/sujeto/autor) y el *Mi*, (o *self* como lo observado/objeto/actor o personaje narrativo). La construcción narrativa de la identidad es posible porque como propone Hermans (1995): “El *self* como autor, el *Yo*, puede construir imaginativamente una historia de la que el *MI* es el protagonista (...) el *self* como autor puede imaginar el futuro y reconstruir el pasado, describiéndose a sí mismo como actor” (p. 183).

En las sesiones de Musicoterapia GIM, esta es precisamente la dualidad que se produce entre las narraciones expresadas por los adolescentes. En donde la música es la impulsora de imaginación, de la narración en base a la metáfora de la imagen y en donde el *Yo* del adolescente se convierte en el protagonista de la narración, en el *Mi*.

6.1.2.- La observación como método y como técnica.

Podemos entender la observación científica como una forma de captar la realidad, que puede ser aplicada con rigor y sistematicidad y que, en definitiva, posibilita la recogida de información en un estudio científico, es decir podemos utilizar la observación como método. Entre las diferentes herramientas que permiten la obtención de datos para su evaluación, la observación también puede ser entendida como técnica que ofrece indudables posibilidades de aplicación por su flexibilidad y rigurosidad, maximizándose sus ventajas y adquiriendo escasa relevancia los inconvenientes que le son inherentes (Fernández Ballesteros, 1992).

En la metodología observacional siempre se plantea la necesidad de establecer cuál será la relación diádica observador-observado, mediante diversos matices, y que se estructura a largo de todo el proceso. En nuestra investigación se ha establecido esta relación diádica a través de: La observación participante y la autoobservación.

6.1.2.1- La observación participante.

La observación participante ha resultado del progresivo acercamiento entre las figuras de observador y observado, es decir, entre la investigadora y el grupo de participantes y entre cada uno de los participantes con respecto al grupo.

En este sentido, consideramos que ha sido de vital importancia la utilización del *cuaderno o diario de campo*, en donde hemos recogido todas las notas, para el almacenaje y recuperación organizada de una información creciente, imposible de memorizar.

Las notas de campo no han cumplido solamente la función de recogida de información, sino que nos han ayudado a crear y analizar los datos. Schatzman y Strauss (1979), distinguen tres tipos de notas de campo: las metodológicas, las teóricas y las descriptivas. Las notas metodológicas, según estos autores, consisten en la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el desarrollo de la interacción social del investigador en el entorno estudiado.

Las notas teóricas están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica de la situación a estudio. Finalmente, las notas descriptivas, se centran en lo esencial del objeto a estudio y se informa exhaustivamente de la situación observada.

Su utilización, nos ha aportado una valiosa información sobre el proceso de la investigación. A su vez, la explicación detallada en el diario de campo de todo el proceso: percepciones, intuiciones y sentimientos de la investigadora, dificultades y puntos fuertes del estudio, estrategias fallidas y efectivas, cambios en los guiones, resolución de conflictos etc. lo hemos utilizado como un elemento más de análisis y de rigor de la propia investigación.

6.1.2.2- La auto-observación.

Implica el grado más elevado de participación en la observación, en donde el observador es a la vez, sujeto y objeto y resultando especialmente importante para la evaluación de la competencia emocional de los adolescentes en el grupo de investigado.



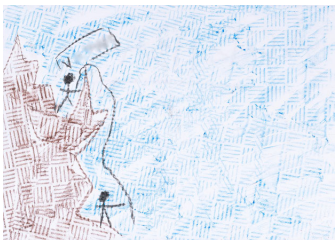
En la auto-observación hemos distinguido entre:

1.- *Autoobservación de conductas y emociones heteroobservables*: en la cual se ha registrado en paralelo las conductas por parte del sujeto que es objeto de estudio y también por el resto de los participantes. Es decir, por ejemplo, hemos observado las conductas mostradas por cada uno de los participantes ante un mismo estímulo, es decir con una misma música y en una sesión en relación a lo expresado verbalmente después de la música y lo representado en sus dibujos.

A continuación presentamos un ejemplo de los dibujos realizados en la Sesión 3 (BMGGIM) en donde el foco de intención fue: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda de cada participante”. La música utilizada fue: *El cuervo y la comadreja* del Programa *Childhood Remembered* (Pista 3 del CD).

Tabla 6.1.

Dibujos realizados por cada uno de los participantes en la sesión 3

CARLA	CLARA	DANIEL
 <p>“Yo abajo”</p>	 <p>“Yo arriba”.</p>	 <p>“Yo abajo”.</p>
ESTRELLA	LUNA	SANDRA
 <p>“Yo abajo”</p>	 <p>“Yo observo”</p>	 <p>“Subiendo con ayuda”</p>
VALENTÍN		
 <p>“Yo arriba”</p>		

2.- *Autoobservación introspectiva*, que se refiere a las vivencias experimentadas por cada adolescente en los viajes musicales, de las sesiones de Musicoterapia GIM.

La observación, por tanto, nos ha permitido describir la realidad objeto de estudio para poder analizarla y para ello resulta obvio que lo primero que nos planteamos es el saber *¿qué queremos observar con respecto a la competencia emocional?*, en este sentido la delimitación de los objetivos trazados no tiene otra función que acotar la parcela de realidad que nos interesa.

Según la perspectiva desde la que hemos abordado nuestro estudio, nos ha interesado observar el componente cognitivo de la emoción, la *experiencia emocional* subjetiva experimentada en las sesiones de Musicoterapia GIM. Hemos atendido a lo que ocurre en cada participante del grupo investigado y la vinculación directa con sus competencias emocionales. Esta observación, permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla en función del dominio del lenguaje, tanto verbal como plástico, observando la relación entre ambos.

Por ejemplo, Clara (Sesión 3) expresó así, lo que imaginó con la música:

Puedo verme a mi, mirando desde el prado a mi prima pequeña Elena, que tiene 12 años y a la que tengo muchísimo cariño, intentado llegar a su padre pero hay algo que no le permite llegar a él por mucho que lo intenta. La cuerda se rompe y yo no dejo que Elena suba a la cima porque tengo miedo de que la cima sea la muerte.

Después Clara, comentó: “creo que esto tiene relación conmigo porque mi tío falleció este verano inesperadamente. Vi a toda mi familia derrumbarse y decidí ser fuerte por ellos y ser su hombro. Porque en el fondo todo va y viene y hay que acostumbrarse⁴⁴.



Figura 6.2. Dibujo de Clara (Sesión 3 BMGGIM).

Título: La cima es la muerte.

⁴⁴ Ver Anexo IV. Registro intrasiesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Según Bisquerra (2009), las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento emocional. Estos déficits provocan la sensación en algunos adolescentes de “no sé qué me pasa”. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a una mejor conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada. Ser capaz de poner nombre a las emociones o poderlas expresar con diferentes lenguajes, es una forma de conocerse mejor así mismo. De esta manera la componente cognitiva coincide con lo que se denomina *sentimiento*.

6.1.3- Los autoinformes.

Los autoinformes se definen como “el mensaje verbal que un sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia” (Fernández-Ballesteros, 1999, p.23). Los principales tipos de autoinformes son: la entrevista; los cuestionarios, inventarios y escalas; los autorregistros y los pensamientos en voz alta.

Como señala Fernández- Ballesteros (1999), se considera que a excepción de las pruebas subjetivas y las proyectivas, el resto de técnicas pueden llegar a ser un tipo de autoinformes, como por ejemplo la entrevista y la observación, cuando es realizada por el mismo sujeto.

Es decir, la autoobservación, he incluso las técnicas subjetivas, podrían considerarse autoinformes cuando son utilizadas como técnicas de autoclasificación o autocalificación y en parte, técnicas de observación cuando representan un producto de las observaciones asistemáticas de personas cercanas al sujeto evaluado.

En nuestra investigación el autoinforme ha estado presente en todas las sesiones para explorar y poner nombre a las diferentes categorías de la competencia emocional que cada sujeto ha experimentado en la intervención con Musicoterapia GIM. Y consideramos que junto con los dibujos, ha sido el instrumento de recogida de información de mayor valor para la investigación por la cantidad de datos aportados.

6.1.3.1.- La entrevista narrativa y episódica.

En nuestra investigación, la entrevista se ha aplicado con la finalidad de dar respuesta a las preguntas en relación a la exploración de la competencia emocional. Una entrevista consultiva, *semiestructurada* en la mayoría de las sesiones y con cierto grado de libertad para proponer cuestiones *ad hoc* durante la misma. Una entrevista *libre* en otras sesiones para permitir a cada sujeto que exprese sus propias necesidades. No obstante, y en ambos casos, con un objetivo focal muy concreto: *Explorar la competencia emocional del adolescente*.

Desde esta perspectiva hemos trabajado desde las narraciones expresadas por los participantes, las cuales nos han permitido acercarnos al mundo experiencial de cada sujeto de un modo más amplio. Una narración en opinión de Hermanns (1995) se caracteriza:

En primer lugar con un resumen de la situación inicial (“cómo empezó todo”), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración a partir de la multitud integra de experiencias y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos (“cómo se desarrollaron las cosas”) y, por último, se presenta la situación final de desarrollo (“en qué se convirtió”). (p. 69)

La entrevista narrativa introducida por Schütze (1983) y Riemann y Schütze, (1987) es un ejemplo particularmente bueno de este tipo de enfoque. Con la atención que atrajo, ha intensificado el interés en los métodos cualitativos como un todo.

Las narraciones, como un modo de conocimiento y de presentar las experiencias se analizan también cada vez más en la psicología (Bruner, 1990, 1991; Flick, 1996; Murray, 2000 y Sarbin, 1986). Desde este enfoque las narraciones se están utilizando a través de la entrevista narrativa y la entrevista episódica.

1.- La entrevista narrativa: se utiliza sobre todo en el contexto de la investigación biográfica. Según Riemann y Schütze (1987) se inicia utilizando una pregunta generadora de narración, que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado.

En nuestra investigación hemos utilizado como instrumento de recogida de información la entrevista narrativa elaborando preguntas para obtener explicaciones de lo sucedido y experimentado en cada sesión de Musicoterapia GIM. De esta manera hemos podido reducir el significado de la totalidad del contenido emocional experimentado, a su denominador común. Según Schütze (1983), a través de este proceso, podemos tomar al entrevistado como un experto y teórico de sí mismo.

Para lograr una narración relevante a nuestra pregunta de investigación: *¿Potencia la práctica de la Musicoterapia GIM, la exploración de la competencia emocional del adolescente, es decir, potencia la exploración de la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales entre iguales?*. Las preguntas generadoras de narración se han formulado de manera amplia, pero al mismo tiempo lo suficientemente específicas para que el dominio de “experiencia emocional” interesante se adopte como tema central.

Tabla 6.2

Ejemplo de pregunta narrativa. Carla (Sesión 1 BMGGIM)

<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:</p> <p><i>Iba volando sobre una nube, hasta que llegué a una isla, una vez allí, me bajé y me encontré con un chico que estaba en la playa, nos subimos a un barco; y una vez mar a dentro empezamos a bailar ballet.</i></p>

Utilizando la propia metodología del modelo de Musicoterapia GIM⁴⁵, a través de la música escuchada en cada sesión de GIM, el grupo de participantes de la investigación han imaginado diferentes historias “improvisadas” que han ayudado a la exploración de su competencia emocional.

El uso de la improvisación en la narración es fundamental en el trabajo de exploración de la competencia emocional con GIM, pues los participantes durante el viaje musical no parten de ninguna argumento narrativo preconcebido para trabajar, sino que es la propia música la impulsora de la narración improvisada que cada participante expresa.

⁴⁵ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM (p.201)

Por tanto, al utilizar la música como el medio para movilizar la experiencia emocional del adolescente, que se transfiere como una narración o una historia a través del simbolismo de la imagen y la palabra, se evita el control consciente de lo que “el narrador”, el participante va a contar. La propia narración simbólica improvisada se convierte en un elemento protector para poder expresar la competencia emocional sin restricciones.

Por medio de la entrevista narrativa formulada durante y después del viaje musical, hemos podido analizar los detalles de fondo y las relaciones necesarias para comprender la competencia emocional experimentada, en base a la narración.

A este respecto, Schütze, (1976), explica que:

El narrador de narraciones improvisadas, no preparadas, de sus propias experiencias es conducido a hablar también de acontecimientos y orientaciones de la acción sobre las que prefiere mantener silencio en las conversaciones normales y las entrevistas convencionales debido a su sentimiento de culpa o vergüenza o sus propios enredos de intereses. (p. 225)

La utilización de esta técnica nos ha proporcionado datos fundamentales para nuestra investigación.

En primer lugar, porque la narración expresada durante el viaje musical, asume cierta independencia durante su relato y permite al adolescente expresarse libremente a través del simbolismo de las imágenes.

En segundo lugar, porque partimos de la premisa de que las personas poseen un conocimiento y pueden presentar y representar mucho más de su vida de lo que han integrado en sus “teorías de sí mismos”.

Consideramos que los informantes disponen de un conocimiento de presentación narrativa a nivel consciente, pero el trabajo realizado con la intervención de Musicoterapia GIM les permite explorar su competencia emocional a través de la narración improvisada y simbólica, en un estado no ordinario de conciencia.

Finalmente, esta técnica nos ha proporcionado estudiar la relación de analogía existente entre la presentación narrativa y la experiencia emocional vivida y cómo ambas guardan relación con su experiencia de vida.

Tabla 6.3.

Extracto de entrevista narrativa durante el viaje musical. Sandra (Sesión 13.17 BMGIM)⁴⁶

MUSICOTERAPEUTA (MTTA): ¿La música te sugiere alguna imagen?

SANDRA: *La música me sugiere una playa con arena, rocas y me imagino en esa playa en donde no hay nadie. Estoy yo sola con la misma edad que tengo ahora. Pero no puedo verme a mí misma.*

MTTA: **¿Hay algo que te llame la atención?**

SANDRA: *Lo que más me llama la atención es el mar que tiene muchas olas. La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad.*

El color del mar es muy oscuro y no hay nadie en el mar. Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual.

MTTA: **¿Qué estás sintiendo?**

SANDRA: *Al ver que todo es igual, no me gusta y desearía que la playa fuera diferente en distintas partes. Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual.*

Ahora estoy caminando por la orilla y las olas me mojan los pies y no hay nada más. Me gusta que las olas me mojen los pies porque me hace sentir relajada y tranquila.

MTTA: **¿De qué te das cuenta?**

SANDRA: *No hay nada con lo que me pueda comunicar, quizá con el mar que me aporta alegría. En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada.*

La expectativa en las entrevistas narrativas realizadas, en el curso de nuestra investigación durante las sesiones de Musicoterapia GIM, supone que: los procesos simbólicos expresados a través de la narración se basan en hechos que pueden explicar y explorar la competencia emocional de los adolescentes, en relación a las emociones experimentadas en diferentes momentos de su vida, tanto presentes como pasados.

Schütze (1983), llama a esto las “*estructuras del proceso del curso vital individual*”, donde al analizar estas historias vitales narradas se debe llevar a una teoría general de los procesos biográficos” (citado en Flick, 2007, p. 114).

⁴⁶ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Por ello en nuestra investigación hemos analizado la relación existente entre la competencia emocional explorada en cada sesión de Musicoterapia GIM, análisis intrasesión, y a lo largo de las 20 sesiones, análisis intersesión. Teniendo en cuenta, las informaciones biográficas expresadas por los participantes en relación a sus viajes musicales. Para este último aspecto hemos utilizado la entrevista episódica.

2.- La entrevista episódica: Según Flick (2000), el punto de partida para este tipo de entrevista, es el supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico.

Así, mientras que el conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, el conocimiento semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan. Para el primero, el desarrollo de la situación en su contexto es la unidad principal en torno a la cual se organiza el conocimiento. En el segundo, los conceptos y su relación mutua son las unidades centrales.

Para acceder a ambas formas de conocimiento, en nuestra investigación hemos utilizado un método que recoge y analiza el conocimiento narrativo-episódico utilizando las narraciones, pero también realizando preguntas intencionadas concretas en relación a nuestro objeto de estudio: *la exploración de la competencia emocional de los adolescentes*.

A través de la entrevista episódica hemos prestado especial atención a las situaciones o episodios en los que los adolescentes han tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta de investigación. Cada participante ha descrito o narrado la situación experimentada en la sesión de Musicoterapia y la selección de otras situaciones conforme a aspectos de relevancia subjetiva en relación a su competencia emocional.

Tabla 6. 4.

Extracto de entrevista episódica después del viaje musical. Clara. (Sesión 13.16 BMGIM)⁴⁷

En esta sesión, durante el viaje musical realizado por Clara, la Musicoterapeuta ha intervenido con una entrevista narrativa, sobre el foco de intención propuesto por Clara: “Permitir que la música me ayude a soltar la presión”. Después del viaje musical se realizó una entrevista episódica.

MTTA: ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación con tu foco de intención “Permite que la música te ayude a descargar la presión”?

CLARA: *Como recordarás después del “viaje musical” lloré, y eso además del viaje era una vía para descargar mi presión. Yo creo que llevaba mucho tiempo sin llorar, y yo que soy una persona muy sensible, a la que le gusta llorar, llevaba mucho tiempo sin hacerlo, supongo porque era feliz y las cosas iban bien, pero creo que es necesario descargar toda la presión y la rabia que tienes de vez en cuando, y yo encontré esa rabia en la forma de actuar de las personas.*

Yo esto no lo veo solo en la gente de mí alrededor, lo veo en la gente de la vida cotidiana, de la calle. Es continuo, quizás no sea como yo lo veo pero en mi opinión gente que suele moverse en un ambiente de mucho dinero más formal, actúan siempre igual es como si les rigieran unas normas, como si sus vidas fueran películas siempre iguales. Y luego está el caso de la gente más cercana a mí, en mi opinión creo que hay que adaptarse a las diferentes situaciones y esto genera unos pequeños cambios en tu forma de ser pero que eso no genere un cambio en tu persona o en tu comportamiento.

Creo que si observo tanto estos aspectos de la gente es porque temo ser como ellos, no quiero vivir una vida escrita, una vida con normas sobre cómo ser o cómo actuar, no me apetece actuar como muchos creen que se debe hacer, No quiero.

MTTA: ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?

CLARA: *Me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí. Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otras está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás.*

MTTA: ¿Por qué te parecen importantes esas frases? Expícalas.

CLARA: *Porque muestra cómo podemos ver la falsedad o el peculiar comportamiento de los demás pero no de nosotros mismos. Porque me parece interesante, importante, necesario, que lo sepan, que alguien de una vez se lo diga, que dejen de comportarse mal con unas personas para agradecer a otras, que tienen derecho a ser ellos mismos que nadie les va a castigar, se lo digo de todas las maneras pero para ellos mis palabras no tienen interés, ni sentido, no se paran a pensar en ellas. Porque me siento obligada, porque creo que para ser feliz tengo que conseguir que todos estemos bien, yo hago todo lo que puedo, pero ellos no dan de su parte, sigue sin importarles lo más mínimo.*

Porque me da una respuesta, porque esa respuesta además de dárme la yo misma también la gente más cercana a mí me lo dicen, Tienes que preocuparte por ti, es tu vida, no la suya.

⁴⁷ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Mediante las entrevistas episódicas realizadas siempre después del viaje musical de la sesión de GIM, hemos explorado las ventajas de la entrevista narrativa desarrollada durante el viaje musical.

Esto nos ha permitido explorar la competencia emocional del adolescente en un Estado No Ordinario de conciencia (durante el viaje musical), mediante la narración simbólica. Pero también, en un Estado Ordinario de Conciencia (después del viaje musical), mediante la narración episódica. Analizando la relación entre ambas con respecto a los fenómenos cotidianos normales de los adolescentes.

Para el objetivo de esta investigación: *la exploración de la competencia emocional a través de la intervención de la Musicoterapia GIM*, la utilización de la entrevista narrativa y la entrevista episódica han aportado datos importantes para contrastar, entre la experiencia emocional vivida durante el viaje musical y las preguntas-respuestas realizadas a posteriori sobre estas narraciones.

Según Flick (2007), los antecedentes teóricos de los estudios que utilizan la entrevista episódica están en la construcción social de la realidad durante la presentación de las experiencias de los individuos. El método se desarrolló, por tanto, como un enfoque para las representaciones sociales.

Así, en nuestra investigación, las preguntas se han centrado sobre todo en las diferencias específicas del grupo a través de las narrativas imaginarias experimentadas en las sesiones de GIM y el conocimiento cotidiano de sus experiencias de vida. Desde esta perspectiva hemos establecido un análisis comparativo de datos entre los diferentes participantes de la investigación.

6.1.3.2.- Los cuestionarios.

En nuestra investigación, hemos considerado los cuestionarios desde dos modalidades: como una entrevista de estructura cerrada en donde los participantes han contestado con respuesta SI/NO, a las preguntas realizadas, y como entrevista semiestructurada para poder dejar cierto margen de libertad en las respuestas.

Fundamentalmente, nos han servido como un instrumento más de recogida de información para conocer algunos aspectos de valoración sobre la intervención con Musicoterapia GIM, en el proceso final.

Tabla 6. 5.

Cuestionario de entrevista semiestructurada. Sesión de Cierre (nº20)

<p>Para terminar el taller de Musicoterapia GIM (Imágenes Guiadas y Música), te voy a pedir que rellenes el siguiente cuestionario para valorar tu grado de satisfacción con el mismo y para conocer en qué aspectos te ha servido para explorar más cosas de ti mismo/a y de los demás.</p>
<p>1.- ¿Has sentido confianza para expresarte en el grupo de Musicoterapia? ¿Con qué personas te has sentido más inhibido/a (cortado/a)?</p>
<p>2.- ¿Consideras que en el taller de Musicoterapia ha favorecido la comunicación entre los miembros del grupo para poder expresar cada uno sus opiniones?</p>
<p>3.- Después de haber participado en este taller de Musicoterapia ¿consideras que las emociones, la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos del adolescente, como sus estudios, sus relaciones sociales y familiares?</p>
<p>4.- ¿Crees que la Musicoterapia GIM, es decir, la imaginación guiada con música, puede ayudar a explorar y a conocer aspectos emocionales de los adolescentes?</p>
<p>5.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace “el viaje”?</p>
<p>6.- ¿Crees que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, con sus amigos, su familia e incluso sacar mejores notas?</p>
<p>7.- ¿Consideras que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su competencia emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás?</p>
<p>8.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que la música ayuda y potencia la imaginación?</p>
<p>9.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?</p>
<p>10.- Escribe una reflexión personal describiendo en qué aspectos te ha servido el Taller de Musicoterapia. ¿Te has dado cuenta de cosas de ti mismo/a que antes no sabías? ¿De qué?</p>

Tabla 6. 6.

Cuestionario de estructura cerrada. Sesión de Cierre (nº20)

Este Taller de Musicoterapia te ha ayudado a: (marca con una cruz, si o no)	SI	NO
Reconocer e identificar emociones que sentimos.		
Comprender las causas que producen esas emociones.		
Diferenciar entre lo que una persona piensa, siente y hace.		
Aceptar las cosas cuando no salen como quiero.		
Conocer sentimientos más positivos hacia uno mismo/a y hacia los demás.		
Conocer estados emocionales más críticos (o negativos) de uno mismo.		
Conocer estados emocionales más críticos, de los demás.		
Conocer y comprender a los demás, desde el respeto.		
Desarrollar una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y aumentar la capacidad de escucha.		
Identificar situaciones problemáticas, los conflictos y sus posibles causas.		
Aumentar la comunicación, que permite compartir y elaborar con los demás, los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.		
Mejor reconocimiento de tus propias emociones.		
Mayor conocimiento de tus necesidades personales a nivel emocional.		
Mejora en la comprensión de ti mismo/a:		
Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas.		
“Hablar” con uno mismo/a, es decir, mantener un diálogo interno como forma de afrontar un tema personal.		
Desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo/a.		

6.1.3.3.- Entrevistas y debates de grupo.

A través de las entrevistas de grupo tienen lugar procesos de construcción de la realidad social. Una entrevista de grupo es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico.

Según Patton (1990), los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas. Este autor ve la entrevista de grupo como una técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficiente que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos.

A través de las entrevistas grupales, los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida entre los participantes. Cuando se realizaban debates de grupo se destacan los elementos de dinámica de grupo y de intercambio entre los participantes.

Para esta investigación hemos realizado diversas entrevistas de grupo para explorar la competencia emocional de los adolescentes a nivel interpersonal, fundamentalmente en el trabajo de la empatía y de las habilidades sociales.

Tabla 6. 7

Entrevista de grupo con respecto al viaje musical de Luna (Sesión 13.14 BMGIM)⁴⁸.

<p>En la Sesión 14.13, después del viaje musical de Luna, cuyo foco de intención era: “que la música me ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”.</p> <p>Al grupo se le preguntó: ¿Qué puede significar el viaje musical de Luna?. El grupo compartió las siguientes respuestas:</p>
<p>CARLA: <i>No tengas miedo por ser diferente y muéstrate tal como eres. Cada uno somos como somos y no debemos escondernos.</i></p>
<p>CLARA: <i>Tú eres el pez de colores y tienes mucha personalidad y vas buscando tu lugar en donde la gente te acepte y te respete, pero no lo encuentras hasta que encuentras personas parecidas a ti. Tienes la suerte de que eres diferente y que te interesas por detalles que a lo mejor otros no ven y buscas amistades y relaciones profundas y otros no las buscan, porque tú tienes más personalidad.</i></p>
<p>DANIEL: <i>Te sientes insegura cuando tratas de buscar amigos. Pero cuando encuentras la diferencia estás a gusto.</i></p>
<p>ESTRELLA: <i>Creo que eres una persona con muchas cualidades y ves a los peces con sólo un color, pero los peces que quieren estar contigo tal vez tengan más colores. A lo mejor piensas que los demás no pasamos por lo mismo y que por eso sólo tenemos un color, pero pienso que es mentira. Siento que te sientes muy sola y a lo mejor te dan miedo ciertas personas y sólo las ves de un color y te gustaría que tuvieran los mismos colores que tu. Todos nos sentimos solos alguna vez y poco a poco te tienes que desprender del miedo de no encajar.</i></p>
<p>SANDRA: <i>Puedes encajar con todas las personas, aunque a veces te cueste.</i></p>
<p>VALENTÍN: <i>Siento que Luna tiene muchas cualidades.</i></p>
<p>LUNA: Con respecto a lo que le dijo el grupo expresó:</p> <p><i>He sentido confianza, satisfacción y empatía por parte de mis compañeros. Para mí, esta sesión ha significado el descubrimiento de algo nuevo.</i></p>

⁴⁸ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Según Blumer (1969), un pequeño número de individuos, reunidos puede superar el valor de cualquier muestra representativa. Considera que el grupo, al analizar colectivamente una esfera de vida y explorar diferentes aspectos de la misma, puede llevar al encuentro entre los individuos develando aspectos importantes de sus vidas.

Por tanto, los debates en grupo se producen en la manera en que las opiniones se expresan e intercambian en la vida cotidiana. Así, el grupo se convierte en una herramienta para reconstruir las opiniones individuales, analizando los procesos comunes de resolución de problemas.

En nuestra investigación estos debates grupales han sido importantes para conocer la competencia emocional de los adolescentes en el grupo y de un sujeto con respecto a los demás.

En nuestro grupo de adolescentes, sus miembros son comparables en las dimensiones esenciales relacionadas con la pregunta de nuestra investigación y han tenido experiencias similares aunque sus aportaciones sean diferentes.

Tabla 6. 8

Experiencias emocionales compartidas en la Sesión 11 (BMGGIM)⁴⁹

<p>En la Sesión 11 el foco de intención propuesto al grupo fue: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”.</p> <p>El grupo de adolescentes compartió las siguientes expresiones.</p>
<p>CARLA: <i>Todo te altera, todo te hace reaccionar. No existe algo concreto. Debes aprender a llevar la situación. Calmada y con respeto. Cuenta con alguien no estés solo para ello.</i></p> <p>CLARA: <i>Salir del agobiante ambiente repleto de extraños para buscar la verdad que les esconde.</i></p> <p>DANIEL: <i>No tengo que hacer nada y por eso me siento relajado. Duermo tumbado en la playa, el estrés es una pesadilla.</i></p> <p>ESTRELLA: <i>En situaciones de estrés mi violencia la reprimo por no hacer daño a las personas que quiero aunque se que podría defenderme.</i></p> <p>LUNA: <i>La cruda realidad nos hace caer de golpe, saber y aprender. Es un viaje muy largo, puede ser bonito, misterioso, impactante. Pero también agobiante, cruel, duro. En fin, la vida misma.</i></p> <p>SANDRA: <i>El estrés es la parte oscura de la vida y para escapar de ella es mejor estar rodeado de amigos y familia.</i></p> <p>VALENTÍN: <i>Cuando hay problemas trato de no preocuparme y olvidarlos.</i></p>

⁴⁹ Ver Anexo IV. Registro intrasiesional. Análisis de datos (BMGGIM)

6.1.4.- Las técnicas proyectivas.

Las técnicas proyectivas han sido conceptualizadas fundamentalmente a partir del modelo psicodinámico porque sirven para el análisis del mundo inconsciente del individuo. En este sentido, son definidas como: “instrumentos sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, que provocan una gran variedad de respuestas subjetivas; son altamente multidimensionales y evocadoras de datos inusualmente ricos con un mismo conocimiento por parte del sujeto” (Lindzey, 1961, p. 84).

Según Rapaport (1954), se están empleando métodos proyectivos siempre que al explorar la personalidad de un sujeto se utilizan sus proyecciones, esto es la peculiar manera en que esa persona configura, organiza e interpreta los contenidos de su experiencia.

Frank (1939), distinguió cinco categorías para esbozar la clasificación de las técnicas proyectivas: *constitutivas, constructivas, interpretativas, catárticas y refractarias*. Por otra parte, Fernández Ballesteros, Vizcarro y Márquez (2000), diferenciaron los cinco tipos de técnicas proyectivas en: *estructurales, temáticas, expresivas, constructivas y asociativas*.

En nuestra investigación hemos utilizado los dibujos realizados por los participantes después de cada viaje musical, como: técnicas expresivas y asociativas.

Según Fernández Ballesteros, Vizcarro y Márquez (2000) estas técnicas se utilizan cuando tras emitir consignas verbales o escritas, el sujeto debe emitir respuestas que se asocian con el estímulo.

Así, en nuestra investigación, hemos analizado la analogía existente entre los elementos simbólicos representados en los dibujos de los adolescentes y las interpretaciones realizadas sobre su competencia emocional, en cada una de sus sesiones de GIM⁵⁰.

⁵⁰ Ver Capítulo 7.- Análisis y Resultados. Apartado 7.3.1.- *El proceso de GIM en cada uno de los siete participantes: relación analógica entre los dibujos y la interpretación de la conciencia emocional* (p. 536)

6.2.- Procedimiento en el Análisis de Datos

El análisis de datos en investigación cualitativa es un proceso que consiste en dar un sentido a la numerosa información recogida en el escenario. Esto, ha requerido que organizáramos los datos de manera que la información resultara manejable, y eso, a su vez se ha conseguido buscando aquellas unidades de análisis que nos han parecido relevantes. Para ello, hemos tratado de descubrir lo verdaderamente importante: el significado que se esconde tras los datos.

Nuestro proceso de análisis no ha seguido un esquema rígido, sino que nos hemos basado en un metodología de observación flexible, dinámica y reiterativa donde hemos buscado temas de significado, a través de los datos obtenidos en nuestra investigación.

Así pues, y citando a Taylor y Bogdan (2002), el principal reto del investigador que se sitúa en una perspectiva cualitativa es que: “hay que aprender a buscar temas examinando los datos desde todos los modos posibles. Esto es, buscando diferentes perspectivas y ángulos de enfoque de nuestro objeto de estudio” (p. 160).

Por ello, en el proceso de análisis de datos hemos interpretado las partes del texto desde el todo, y a su vez accediendo al todo desde las partes. Dicho de otro modo: para acceder al sentido de un texto nos hemos remitido a sus partes, y viceversa. Esta relación dialógica se conoce con el nombre de “conversación hermenéutica” en Gadamer (2001).

En principio, comprender es siempre moverse en este círculo y por eso es esencial el constante retorno del todo a las partes y viceversa. A esto se añade que este círculo se está ampliando constantemente, ya que el concepto del todo es relativo, y la integración de cada cosa en nexos cada vez mayores afecta también a su comprensión. (Gadamer, 2001, p. 244)

La principal instancia del análisis de datos ha consistido en encontrar temas que nos facilitaran la interpretación y la comprensión de los fenómenos. Para ello no hay una fórmula concreta y varios autores, en mayor o menor medida, han propuesto algunos ítems que hemos tenido en cuenta.

Nos hemos centrado en las sugerencias que proponen Taylor y Bogdan (2002) y Van Manen (2003).

Según Taylor y Bogdan (2002) algunos de los pasos a seguir son:

- 1.- Leer los datos repetidamente.
- 2.- Seguir las pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- 3.- Buscar temas emergentes
- 4.- Elaborar tipologías
- 5.- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
- 6.- Leer material bibliográfico
- 7.- Desarrollar una guía de la historia. (pp. 160-167)

Por su parte, Van Manen (2003) destaca tres modos hacia el descubrimiento o el aislamiento de los aspectos temáticos de un texto:

- 1.- La aproximación holística o sentenciosa.
- 2.- La aproximación selectiva o de marcaje.
- 3.- La aproximación detallada o línea a línea. (p.110)

En nuestra investigación, para poder trabajar con la información recopilada, tanto con los datos verbales como con los dibujos, nos hemos basado en las narrativas obtenidas a partir de las imágenes metafóricas que la música sugiere. En este sentido hemos fundamentado nuestro análisis en la Teoría Hermenéutica de Ricoeur según la adaptación a GIM realizada por Bonde (2005) y la Teoría Fundamentada (TF) o Grounded Theory, estableciendo las diferentes categorías y subcategorías.

Ademas, para la valoración de la evaluación final de toda la intervención realizada con Musicoterapia GIM hemos analizado el nivel de respuesta durante las sesiones individuales (BMGIM), a través de la escala de respuestas de GIM (Bruscia, 2000), y los cuestionarios realizados a los participantes.

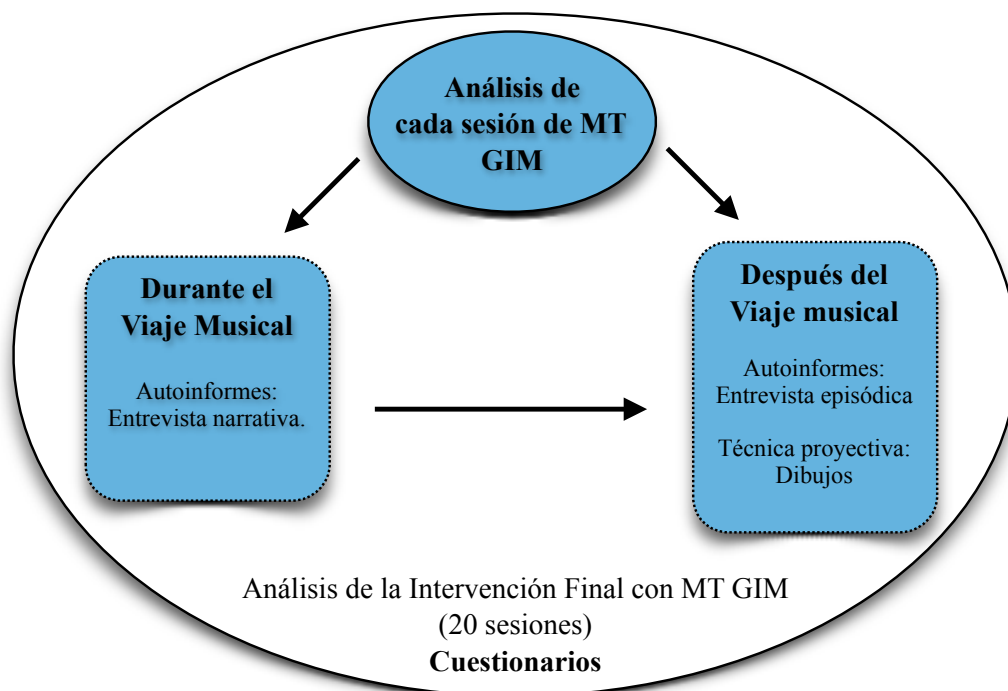


Figura 6.3. Procedimiento de análisis de datos de las sesiones de GIM y de la intervención final.

6.2.1 La teoría hermenéutica de Ricoeur.

Ricoeur (1985), en su teoría propone una nueva manera de entender el mundo y a nosotros mismos a través de la metáfora y la narrativa. Para este autor, las ciencias sociales estudian los relatos y estos deben ser analizados a partir del modelo que ofrece el texto. “El texto es propuesto, como un paradigma del objeto de estudio de dichas ciencias y la interpretación de textos, como la metodología correspondiente” (Ricoeur, 1985, p.169).

"A partir de una preocupación por el fenómeno del significado doble o escondido en el texto, Ricoeur cree que ahí, figura el entendimiento más importante de la existencia humana" (Polkinghorne 1988, p.66).

Para Ricoeur (1985), este significado oculto se encuentra en los sueños, las asociaciones, las metáforas y los símbolos y este lenguaje indirecto pertenece al campo de la investigación hermenéutica.

Según su teoría, la vida mental se expresa a través del lenguaje de símbolos y metáforas. Las declaraciones metafóricas no son, como pensaba Freud, meras expresiones de conflictos impulsivos, sino también intentos de liberar o resolver conflictos indicando posibilidades para una vida mejor. "Entender a una persona no se limita a explicar su comportamiento a partir de conflictos externos o intrínsecos. También entendemos por nuestro deseo de llegar a un acuerdo con los conflictos" (Kemp 1995, citado en Bonde, p.44).

Pero, ¿cuál es la relevancia a nivel epistemológico de tomar el concepto de texto en el ámbito de las ciencias sociales? ¿por qué tomamos la teoría de Ricoeur para el análisis de datos de nuestra investigación?. Porque según este autor, la configuración del texto y el proceso de lectura responden a reglas y son estas reglas las que fundamentan el valor científico de dichos saberes. Para Ricoeur, se trata de ciencias conjeturales, es decir, de ciencias donde conviven diversas interpretaciones de lo mismo, pero donde es posible, como lo denomina Gende (2005), "un falsacionismo sofisticado por el cual descubrimos criterios de probabilidad relativa. Es decir, no es que podamos refutar interpretaciones, como en el caso del falsacionismo ingenuo, sino que por procedimientos explicativos podemos dirimir entre diferentes interpretaciones" (p. 238).

En nuestra investigación el narrativismo ricoeuriano, aplicado a las ciencias sociales, permite salvar la racionalidad epistémica y dar cuenta de la validez de las interpretaciones a pesar del carácter conjetural de las mismas.

Por tanto, para Ricoeur, el narrativismo es una teoría del discurso narrativo donde el texto y el lector, la investigadora en nuestro caso, posee el estatuto de paradigma para el "objeto" y el "sujeto-observador" respectivamente.

Es decir, en nuestro análisis de datos, el narrativismo no se refiere únicamente a la construcción de relatos en el contexto de las sesiones como un mero recurso más del proceso de Musicoterapia GIM. Sino que, como postula la hermenéutica de Ricoeur, el relato es considerado como texto de aquello sobre lo que trabaja el terapeuta, es el objeto de estudio, y la interpretación, su metodología. “Incluso los síntomas parcialmente observables no entran en el campo de análisis más que en relación a otros factores verbalizados en el relato” (Ricoeur, 1983, 127).

Cabe a esta altura una aclaración: adoptar el paradigma del texto, no significa que el musicoterapeuta o el cliente configuren manifiestamente una narración, sino simplemente que a nivel de la subjetividad implicada en el contexto de las sesiones, lo que opera en la experiencia analítica es una lógica del todo y de las partes, que es similar a la lógica de la configuración de los relatos.

Esta lógica, Ricoeur la emparenta con el juicio reflexivo kantiano que consiste en realizar una síntesis de una pluralidad de elementos en una totalidad organizada y gracias a la cual esos elementos dispersos y desconexos adquieren juntos un sentido nuevo. Dicho en términos más concretos, el cliente viene a la sesión y narra en relación a las imágenes estimulas por la música. Comienza, entonces, a operar el juicio reflexivo por el cual se va configurando un todo y en relación a él, las partes del mismo. Esto es así, porque como bien señala Ricoeur (1986): “Un texto es algo más que una secuencia lineal de oraciones; es un proceso acumulativo y holístico” (p. 185). Es decir, es un proceso donde hay que establecer un orden entre las oraciones, donde hay que configurar una estructura que les dé sentido.

Un texto debe ser interpretado porque no consiste en una mera secuencia de oraciones, todas en un pie de igualdad y comprensibles por separado. Un texto es un todo, una totalidad. La relación entre el todo y las partes [...] requiere un tipo específico de juicio, cuya teoría dio Kant en la tercera Crítica. En este tipo de juicio reflexivo, el todo aparece como una jerarquía de temas, primarios y subordinados. La reconstrucción de un texto como un todo posee, en consecuencia, un carácter circular, pues la presuposición de un cierto tipo de todo está implícita en el reconocimiento de las partes. Y, recíprocamente, si interpretamos los detalles podemos interpretar el todo.” (Ricoeur, 1986, pp. 184-185)

Por tanto, en la hermenéutica, tal como lo explica Ricoeur, el entendimiento de lo que sucede está estrechamente ligado a la comprensión del contexto a través de la experiencia: de la persona que experimenta, de la situación de comunicación (diálogo) y del discurso (de la investigadora). "La hermenéutica, se ocupa de reconstruir todo el arco de operaciones por medio del cual la experiencia práctica proporciona obras, autores y lectores" (Ricoeur, 1994, p.53). En nuestra intervención con Musicoterapia GIM, estos tres últimos componentes serían: las narrativas, los adolescentes y la investigadora.

En nuestro propio trabajo hermenéutico hemos realizado distinciones claras entre los diferentes niveles o situaciones analíticas. Como las proyecciones del Yo, tipos de imágenes experimentadas, relaciones, acciones, focos de atención, emociones y tomas de conciencia experimentadas durante y después del viaje musical.

Hemos utilizado las transcripciones y notas de la sesión, las interpretaciones de los participantes en las entrevistas y las realizadas por la investigadora. El significado se descubre a través de la descripción, el análisis y la interpretación de todos los datos. Esta es una postura hermenéutica. Por ello, en esta investigación cualitativa nos hemos centrado en el significado de las metáforas y narrativas en GIM.

¿No puede decirse que la estrategia del lenguaje en el trabajo en la metáfora consiste en borrar las fronteras lógicas y establecidas del lenguaje, para sacar a la luz nuevas semejanzas que la clasificación anterior nos impidió ver? En otras palabras, ¿el poder de la metáfora sería romper una vieja categorización, para establecer nuevas fronteras lógicas sobre las ruinas de sus precursores?. (Ricoeur, 1969, p.197)

Ricoeur (1984), considera que el ser humano utiliza estrategias narrativas para dar significado y coherencia a la experiencia vivida. La hipótesis básica en la que se fundamenta es que "el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida que se organiza según el modo de la narración y la narrativa, a su vez, es significativa en la medida en que retrata las características de la experiencia temporal. El relato que contamos de nosotros mismos está siempre en relación con aquello que atendemos en un momento de la vida" (p. 52).

Por otra parte, en nuestra investigación también hemos analizado las relaciones entre las narraciones y los dibujos de los participantes atendiendo al concepto de Mímesis aportado por Ricoeur.

En la teoría de la tragedia de Aristóteles, los mitos, asociados a la tragedia, cubrían las organizaciones de acontecimientos, mientras que la mimesis cubría la imitación de la acción humana. Pero la teoría narrativa básica de Aristóteles se limitó a la tragedia, mientras que Ricoeur amplió la teoría para abarcar todas las construcciones narrativas de la experiencia en su triple concepto de Mímesis. Este concepto es explicado por Bonde (2005) en su trabajo con GIM, en donde existen tres niveles de metáforas que pertenecen a la Mimesis I, II y III.

La Mimesis I, corresponde a recuerdos y registros de eventos de la vida, a través de la prefiguración de acciones concretas.

En la sesión de GIM, esta parte se correspondería con el episodio narrativo de Bonde (2005):

El cliente experimenta una imagen específica que resalta un área problemática importante. Esto puede ser una “metáfora central”, transformando un conflicto psicológico o existencial en una forma dinámica. Aquí el papel del guía es ayudar al cliente a explorar y expandir la metáfora, usando técnicas de amplificación estándar. (p. 107)

La Mimesis II, corresponde a la configuración a través de una actividad creativa, la metáfora y lo simbólico, que estructura la síntesis de lo heterogéneo, respondiendo a las preguntas de “quién, qué, dónde, cómo y por qué” en una perspectiva de tiempo.

El arreglo configuracional transforma la sucesión de sucesos en un todo significativo que es el correlato de los actos de reunión de los acontecimientos y que hace que la historia siga. Gracias a este acto reflexivo, toda la trama puede traducirse en un pensamiento, que no es otra cosa que su “punto” o “tema”. (Bonde, 2005, p. 110)

En una sesión de GIM, este nivel, corresponde con lo que Bonde (2005) llama parte la configuración narrativa del ego y del Yo, en donde el cliente experimenta una imagen o una situación con una cualidad especial que la hace servir como metáfora del ego o del Yo, involucrado en el proceso terapéutico.

Para Bonde “a través de las imágenes, el cliente da una precisa caracterización metafórica de sí mismo, la situación, los obstáculos, las defensas y el potencial” (2005, p. 110). En este sentido Clark (1991) ejemplifica cómo el ego observador puede ser representado metafóricamente por imágenes del cliente en diferentes etapas de desarrollo, de pasado a futuro.

Clark (1991), describe el siguiente ejemplo:

Una casa es una metáfora clásica del Yo, y muchos clientes comienzan su viaje musical en casas vacías, desiertas, incendiadas o misteriosas. Posteriormente pueden limpiar habitaciones sucias, explorar nuevos pisos o alas, instalar muebles nuevos o ver la casa desde una perspectiva totalmente nueva, encontrar nueva información de su vida o integrar los mensajes metafóricos. (citado en Bonde, 2005, p. 110)

La Mimesis III, corresponde a la narración coherente y comprensible. Es la reconfiguración de la narración realizada en el mundo de la vida cliente. Es decir, a través de la interpretación se posibilita una nueva comprensión y práctica potencial, en donde se produce la intersección entre el mundo de la narración y el mundo del cliente. En GIM, siguiendo la explicación de Bonde (2005), este nivel corresponde con la narrativa completa con un argumento:

Una historia se despliega en el tiempo, siguiendo el flujo temporal de la música. Comenzamos a entender al cliente-protagonista siguiendo su camino a través de episodios importantes, cada uno con desafíos, elecciones, fracasos y victorias. ¿El protagonista es héroe, heroína, villano o víctima? ¿cómo influencia la infancia en su vida adulta?. La historia se puede decir de muchas maneras, pero tiene que ser configurada para ser comprensible. En la narrativa terapéutica completa, vemos cómo los episodios metafóricos y las metáforas del yo se ponen en movimiento y se transforman. En los viajes musicales, somos testigos de un empoderamiento espontáneo: una configuración de episodios hechos por el inconsciente del cliente y estimulados por la música. La Mimesis es el reflejo de la historia de la vida “real” en la narrativa terapéutica. (p.113)

En las sesiones de Musicoterapia GIM de nuestra investigación, el adolescente es a la vez el “autor”, el “protagonista” y el “lector” de la narración, y por tanto la representación de la Mimesis se basa en las estructuras de las acciones concretas, lo metafórico y temporal obtenidas en las narraciones de los adolescentes.

Estos tres niveles están conectados a través de una reconfiguración de la acción en el tiempo, haciendo que podamos responder a la preguntas de nuestra investigación: ¿es posible a través de GIM redefinir situaciones vividas aportando soluciones saludables?.

Para responder a esta pregunta hemos analizado los datos utilizando este triple concepto de Mimesis, aportado por Bonde (2005), para el análisis de las narraciones y los dibujos obtenidos en base a su contenido metafórico, que se pueden observar durante cada una de las sesiones en el proceso de intervención con GIM.

6.2.2.- La Teoría Fundamentada o Grounded Theory.

La Teoría Fundamentada (del inglés Grounded Theory) tiene su origen en el interaccionismo simbólico y la presentan por primera vez, y de forma explícita, los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967).

El factor definitorio y diferencial de la Teoría Fundamentada respecto a otro tipo de métodos cualitativos es su interés en la generación de teorías que expliquen, confirmen y/o desarrollen los fenómenos sociales objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Strauss y Corbin (1994) entienden que “la Teoría Fundamentada es una metodología general para desarrollar una teoría que está fundamentada en la recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se lleva a cabo mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos” (p. 445).

Así pues, el concepto “Teoría Fundamentada” se refiere tanto a la acción como al efecto de la investigación, es proceso y producto, aunque normalmente nos referimos a ella únicamente como metodología de investigación (Charmaz, 2005).

Debemos aclarar que estas teorías no se formulan al inicio del proceso de investigación, como ocurriría en planteamientos más experimentales, sino que emergen de los propios datos, una vez recogidos y analizados. En este marco, consideramos la teoría como una relación plausible entre conceptos y series de conceptos (Strauss y Corbin, 1994).

Desde la teoría fundamentada, la recogida de datos y su análisis se efectúa de forma simultánea e interactiva. El análisis de datos nos debe ayudar a mejorar y a centrar la recogida de datos y, a su vez, la recogida de datos nos debe servir para ir perfilando nuevos análisis.

Así, Charmaz (2005) explica que “los investigadores en teoría fundamentada describen sus comprensiones de los significados y acciones de los participantes en la investigación, ofrecen interpretaciones abstractas de relaciones empíricas y generan afirmaciones condicionales sobre las implicaciones de sus análisis” (p. 508).

Glaser y Strauss (1967) proponen dos estrategias básicas para el desarrollo de la Teoría Fundamentada: el método de comparación constante y el muestreo teórico.

De hecho, la teoría fundamentalmente, es un método comparativo en esencia, en el que comparamos datos con datos, datos con categorías, categorías con categorías, categorías con teorías y teorías con teorías.

El procedimiento de comparación constante se desarrolla en cuatro etapas (Rodríguez, Gil y García, 1999):

1. Comparación de los datos.
2. Integración de cada categoría con sus propiedades.
3. Delimitar la teoría que comienza a desarrollarse.
4. Tras la saturación de los incidentes propios de cada categoría, se redacta la teoría.

La teoría fundamentada, utiliza datos de todo tipo (cuantitativos, cualitativos o ambos) y las principales estrategias utilizadas para la recogida y registro de los datos son las entrevistas, observaciones y cualquier tipo de documento, incluidos los audiovisuales o dibujos.

El proceso comienza con códigos abiertos sobre los datos recogidos, que dirigen la muestra en todas direcciones hasta el descubrimiento de variables centrales fuertemente respaldadas por los datos. Cuando este nivel se consigue, la muestra llega a ser selectiva y se dirige hacia los temas que son centrales en la teoría emergente.

De acuerdo con Glaser (1978), el investigador debe estar preparado para mantenerse abierto a la posibilidad de nuevas direcciones en la recogida de la información; por ejemplo, modificar el estilo de la entrevista, los informantes, etc. Sólo cuando ya no existen posibles conceptos emergiendo desde los datos, deberá el investigador dejar de buscar más información. En otras palabras, cuando los datos están saturados.

En este sentido, el procedimiento general para definir la muestra final consiste en identificar códigos de los datos obtenidos desde el comienzo en la recogida de información, y lograr su saturación a través del análisis comparativo constante (Glaser, 1992).

La comparación explora las diferencias y similitudes a lo largo de los incidentes identificados dentro de la información obtenida. El análisis explícitamente compara cada incidente proporcionado por los datos con otros incidentes parecidos que pertenecen a la misma categoría, explorando sus similitudes y diferencias (Spiggle, 1994).

El investigador debe asegurarse que la comparación constante va caracterizando el proceso. La saturación teórica se logra recogiendo información hasta que ya no surgen nuevas evidencias o sucesos que pueden informar del desarrollo del proceso. No hay una norma clara de corte, pero es importante saturar la información obtenida. Cuando se van produciendo situaciones similares a las ya registradas, el investigador deberá confiar en que la categoría se va saturando (Glaser y Strauss, 1967).

Todos los conceptos se agrupan en categorías descriptivas. Son entonces reevaluados por sus interrelaciones, y a través de una serie de pasos analíticos son gradualmente incluidos en más altas categorías o categorías centrales, que sugieren una teoría emergente. La teoría que emerge del análisis de las categorías nos permite hacernos una idea de la situación (Jezewski, 1995).

De acuerdo con Glaser (1978), una categoría central representa un patrón de conducta. Es la sustancia de lo que reflejan los datos que se van recogiendo. Una categoría central debería saturarse tan pronto como fuera posible para ver su poder de explicación, apoyándose en una completa muestra teórica que maximice las diferencias entre los datos.

La meta de la Teoría Fundamentada es generar teoría que describa para un patrón de conducta qué es relevante y problemático de la situación estudiada. Esta fase está fuertemente cargada de dilemas sobre la estructura que deberá tener el relato, el grado de detalle metodológico que debe incluir, y la cantidad de datos a presentar para que garantice la consistencia de la teoría en base a la información obtenida.

A continuación se presenta un listado con las características básicas de la Teoría Fundamentada (adaptado de Charmaz, 2005; Glaser, 1965; Sánchez-Prada, 2008) que hemos tenido en cuenta en el análisis de datos de nuestra investigación:

- Proceso inductivo: Los códigos y categorías derivan de los datos, no de hipótesis preconcebidas.
- Diseño emergente: El diseño evoluciona o puede cambiar a lo largo del proceso de investigación.
- Muestreo teórico: A fin de refinar y/o contrastar la teoría (sistema de categorías) emergente, la investigadora incorpora nuevos datos a su muestra según criterios teóricos.
- Comparación constante: Un método de análisis que genera sucesivamente conceptos abstractos y teorías a través de un proceso inductivo de comparación.
- Proceso de recogida de datos y análisis simultáneos: La recogida de datos y el análisis de los mismos se desarrolla de forma simultánea.

- Utilización de “memos”: Las ideas que emergen en el investigador son anotadas para que el investigador pueda mantenerse fiel al texto.
- Saturación teórica: Se refiere al punto en el cual coleccionando más datos no se aporta nueva información al sistema de categorías.
- Sensibilidad teórica de la investigadora: capacidad de la investigadora para a partir de los datos obtener una teoría. Sobre la sensibilidad del investigador, según Corbin y Strauss (1998) señalan, es importante tener en cuenta dos cuestiones: Comparar lo que uno cree que ve con lo que ve a nivel de las dimensiones o de las propiedades porque esto le permite al analista usar la experiencia, pero sin poner la experiencia en los datos. No es la percepción o perspectiva del investigador lo que importa, sino cómo ven los participantes de la investigación los acontecimientos o sucesos.

6.2.2.1- Análisis de datos según la Teoría Fundamentada.

Para el análisis de las narrativas de nuestra investigación, hemos analizado los datos siguiendo el procedimiento de codificación del modelo de la Teoría Fundamentada. La dimensión horizontal de este modelo, describe los principales elementos que participan en la transformación de los datos, como son: los tipos de códigos conceptuales, las formas de codificación y los tipos de teoría emergente.

Los códigos conceptuales, representan la relación de los datos y la teoría. Surgen de la relación entre los códigos sustantivos, teóricos, “in vivo” y categorías centrales. Estos códigos inicialmente los obtiene el analista a nivel empírico, fragmentando los datos y posteriormente agrupándolos conceptualmente en nuevos códigos que darán lugar a la teoría que explica qué está ocurriendo con los datos.

El código proporciona al investigador una visión abstracta y condensada que recoge sucesos aparentemente dispares. De esta forma, el investigador puede analizar la naturaleza empírica de los datos, al mismo tiempo que conceptualmente recoge los procesos que van apareciendo en ellos (Carrero, 1998).

Los memos son la escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones tal como le surgen al analista mientras codifica (Glaser, 1978). Estas notas, en nuestra investigación, han sido de gran importancia porque proporcionan ideas que pueden ser relevantes. Nos han ayudado a configurar el mapa de la teoría emergente, y han sido usados para identificar conceptos y sus propiedades.

Esencialmente, los memos, son ideas que han sido anotadas durante la recolección de datos y que nos han ayudado posteriormente. De acuerdo con Glaser (1978), el investigador los debe escribir libremente y completarlos con sus propias ideas y percepciones. En las etapas iniciales, las ideas incluidas en los memos deben ser abiertas, sin intentar que encajen en ningún aspecto. Cada memo debe ser introducido por un título, que es generalmente un código teórico. De esta forma se pueden guardar y clasificar para su posterior utilización.

En nuestra investigación, todo este proceso lo hemos realizado de manera secuenciada a medida que se han ido obteniendo y analizando los datos, hasta que los códigos se han verificado y saturado. De tal forma que cuantos más indicadores hemos encontrado relacionados con la exploración de la competencia emocional, más se han saturado las propiedades y distinciones del concepto para la teoría emergente.

El nivel final del proceso de desarrollo de la Teoría es la construcción de unas *categorías centrales o principales*. A través del proceso de codificación y abstracción de los datos nos sumimos en un orden más alto o categorías centrales que hemos justificado como la base de la teoría emergente.

En el proceso de codificación en la Teoría Fundamentada podemos encontrarnos con tres formas: *abierta, axial o teórica y selectiva* (Sabariego, Massot, Dorio, 2012).

1. *Codificación abierta*: El propósito de la codificación abierta es utilizar los datos para generar categorías generales abstractas que nos ayuden posteriormente en la construcción de la teoría. Una de las preguntas clave de la codificación abierta es: ¿Qué ejemplifica este grupo de datos? El resultado de la codificación abierta es un conjunto de categorías conceptuales generadas a partir de los datos.

2. *Codificación axial o teórica:* La codificación axial o teórica intenta buscar la interconexión entre los datos, se ocupa de interrelacionar las categorías sustanciales desarrolladas en la codificación abierta. El resultado de la codificación axial es la comprensión del fenómeno central de los datos por lo que respecta a: las condiciones que la originan, al contexto en el cual está inmersa, las estrategias de acción e interacción con las cuales se lleva a cabo, y las consecuencias de esas estrategias.
3. *Codificación selectiva:* La codificación selectiva utiliza las mismas técnicas que la codificación abierta y la axial, pero en un nivel mayor de abstracción. La atención ahora se centra en hallar un concepto mayor, una categoría central conceptual en el segundo nivel de abstracción. La categoría surgirá de las constantes comparaciones que han realizado las codificaciones anteriores. Una vez aclarada esta categoría, se elabora sobre la base de sus propiedades y se relaciona sistemáticamente con los datos. Entonces, las relaciones se contrastan con los datos. Esta etapa también muestra las categorías que necesitan más datos, y de esta manera dirige un muestreo teórico adicional. En el vocabulario de la Teoría Fundamentada, esta etapa se llama la densificación y saturación sistemática de la teoría.

En nuestra investigación, para llevar a cabo la codificación abierta en el proceso de desglosar los datos en distintas unidades de significado, con referencia a la exploración de la competencia emocional, comenzamos con una completa transcripción de las entrevistas y autoinformes.

Después, analizamos el texto línea a línea con la intención de identificar las palabras clave o frases que conectan el relato del informante con la exploración de su competencia emocional.

Así, se optó por asociar cada concepto obtenido a un color, correspondiente con una categoría y subcategoría concreta, así como también a las notas o memos, que sirvieron para facilitar la posterior descripción de las categorías y subcategorías obtenidas por cada tipo de unidad de estudio. Este proceso se ilustra a continuación⁵¹.

⁵¹ Ver rotulación de todas las entrevistas en Anexo IV. Registro intrasésilional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Tabla 6.9

Ejemplo de Rotulación de entrevista a Clara. (Sesión 1 BMGGIM)

<p>¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:</p> <p><i>Mi línea temática giraba en torno a recuerdos que tenía, un poco modificados, pero siempre recuerdos. Estos eran sobre la playa, exactamente Altea, un pueblo en Alicante donde tengo una casa y suelo ir a veranear con la familia de mi padre (reconocimiento de lugares), de allí me aparecieron imágenes de mi (Identificación del Yo), nadando (Experimentar acciones) en el mar o con la canoa que tenemos (reconocimiento de lugares) y leyendo (experimentar acciones) uno de mis libros favoritos en el jardín. También me vinieron recuerdos de mi tocando el piano (experimentar acciones) en conciertos y de cumpleaños de amigos (Reconocimiento de personas) en el parque de al lado del instituto (reconocimiento de lugares).</i></p> <p>¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p><i>El mar, el camino hacia el faro, yo nerviosa tocando el piano (Focalización de la atención de la experiencia emocional) y todos mis amigos (Focalización de la atención en personas) y yo riéndonos (Focalización de la atención de la experiencia emocional) juntos de pequeños en el parque. (Focalización de la atención en lugares)</i></p> <p>¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el “viaje musical”</p> <p><i>Felicidad, liberación, relajación y alegría pero a la vez nervios o nostalgia. (Reconocimiento de emociones)</i></p> <p>¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p> <p><i>Son recuerdos que me gustan y añoro por haber sido especiales a lo largo de mi vida, o que me han enseñado a ser más fuerte a medida que iba creciendo o lugares en los que me siento cómoda y contenta o incluso relajada. (Asociación de recuerdos con lugares y emociones)</i></p>

Este proceso se asocia con un concepto desarrollado que consiste en identificar “un trozo o unidad de datos”, que pertenece o representa un ejemplo de un fenómeno más general. De esta manera comenzaron a aparecer multitud de “memos”, y las categorías se fueron saturando. Así, profundizamos en los datos para descubrir cómo incluirlos en diferentes categorías. Poco a poco, tras las continuas comparaciones, análisis y codificación, se produjo una saturación total, y todos los datos se ajustaron a las categorías emergentes.

En la Tabla 6.9 se observan ciertos temas clave que dejan entrever algunas categorías preliminares entre las que se encuentran: “Identificación del Yo”, (en azul) “Reconocimiento de lugares” (en marrón), “Foco de la atención de la experiencia emocional” (en naranja), “Reconocimiento de las propias emociones” (en Morado), “Asociación de recuerdos con lugares y emociones” (en rojo).

Asimismo, se observan algunas subcategorías preliminares tales como: “Identificación, se reconoce”, “Acción de ella en movimiento”, “Acción de ella en relación a algo” y “Reconocimiento de un lugar”. Estas categorías y subcategorías preliminares fueron refinadas y redefinidas en la codificación axial.

A partir de la *codificación axial o teórica* pudimos relacionar unos códigos con otros, vía combinación de pensamiento inductivo y deductivo. Una vez que un concepto había sido identificado, sus propiedades debían ser exploradas en profundidad, y sus características se debían dimensionar en términos de intensidad o debilidad, es decir, se procedió a una integración y refinación de los temas clave obtenidos a partir de la codificación abierta, determinando así las relaciones entre las categorías y subcategorías; así como sus dimensiones y propiedades.

A través de la codificación axial, tratamos de analizar cada categoría estudiada y las condiciones que llevaban a obtenerla en base a las subcategorías relacionadas. Todo ello de acuerdo a la codificación abierta realizada en todas las transcripciones de las sesiones de los participantes.

Para Strauss y Corbin (1998), resulta importante construir categorías lo suficientemente saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Lo que garantiza, desde su perspectiva, el surgimiento un modelo teórico-explicativo de gran envergadura. Así entonces, en este segundo momento se formularon una serie de categorías principales e interpretativas, denominadas así porque tuvieron como fin contribuir a la interpretación de los datos, que fueron producto del cruce de las categorías y subcategorías obtenidas por cada tipo de unidad de análisis, las cuales serían agrupadas de acuerdo a sus similitudes.

A continuación en la Tabla 6.10. registramos las principales categorías y subcategorías encontradas, en el análisis de los datos, en la exploración de la conciencia emocional de los adolescentes durante nuestra intervención con Musicoterapia GIM.

Tabla 6.10.

Relación de categorías y subcategorías principales en las sesiones de Musicoterapia GIM

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PRINCIPALES	
<p>A.- Identificación del yo (color azul)</p> <p>A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal</p> <p>A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos.</p> <p>B.- Reconocimiento de lugares (color marrón)</p> <p>B.1.- Identificación de lugares conocidos</p> <p>B.2.- Identificación de lugares imaginados</p> <p>C.- Reconocimiento de personas conocidas (color verde)</p> <p>C.1.- Identificación de familia</p> <p>C.2.- Identificación de amigos o persona especial</p> <p>D.- Experimentar acciones (color magenta)</p> <p>D.1.- Acciones que agradan</p> <p>D.2.- Acciones que desagradan</p> <p>E.- Focalización de la atención de la experiencia emocional (color naranja)</p> <p>E.1.- En personas y/o lugares</p> <p>E.2.- En acciones</p> <p>E.3.- En elementos simbólicos</p> <p>E.4.- En el pasado</p> <p>E.5.- En atmósferas simbólicas.</p>	<p>F.- Reconocimiento y simbolización de las propias emociones (color violeta)</p> <p>F.1.- Durante el viaje musical</p> <p>F.2.- En el postludio o sesión verbal</p> <p>G. Imágenes relacionadas con la naturaleza (En negrita)</p> <p>G.1.- Desarrolla la experiencia emocional</p> <p>G.2.- Sirve de soporte para la narrativa</p> <p>H.- Períodos de escucha de música dominados por pensamientos</p> <p>H.1.- Asociaciones de recuerdos</p> <p>H.2.- Reflexiones sobre el presente</p> <p>I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas</p> <p>I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa</p> <p>I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada</p> <p>I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones</p> <p>J.- Imágenes relacionadas con la música</p> <p>J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales</p> <p>J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical</p> <p>K.- Períodos de escucha de música dominados por sensaciones emocionales</p> <p>K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo.</p> <p>K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas.</p>

El tercer momento en la *codificación selectiva* de los datos de la investigación, según Strauss y Corbin (1998), es la fase de teorización, que consiste en la construcción de significados con base a la relación de las opiniones recogidas por los informantes y otros datos, los cuales constituyen a criterio de estos autores, un modelo teórico- explicativo que sirve para explicar e interpretar un fenómeno determinado.

Con este fin, se procedió a un último momento de codificación llamado por los autores como “Codificación Selectiva”, el cual consiste en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno a un fenómeno que ha sido descubierto por el investigador en el transcurso de su proceso de investigación.

La codificación selectiva fue el proceso de elección de una categoría para ser el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la central, de tal forma que esta pudiera recoger la idea conceptual bajo la cual se agruparan todos los elementos de las categorías interpretativas generadas en el segundo momento de la investigación, y a su vez, dar un nombre al fenómeno que explica la exploración de la competencia emocional de los adolescentes con la intervención de Musicoterapia GIM.

La idea esencial era desarrollar una única línea narrativa con la cual todos los demás factores estaban cubiertos⁵². En este estadio delimitamos la codificación a aquellas categorías que se relacionan con la categoría central.

Teniendo en cuenta, que el nombre de la categoría central, en concordancia con lo que expresan Strauss y Corbin (1998) así como Arenas (2005), surgió como producto de una reflexión constante por parte de la investigadora en torno a los datos e interpretaciones que emergieron a lo largo de la transcripción y codificación de las entrevistas, narraciones y de todos los instrumentos de recogida de información utilizados para su análisis, así como la revisión bibliográfica realizada y las conversaciones en las asesorías con la directora de la investigación.

Una vez formulada la categoría central se procedió a la redacción de un conjunto de postulados interpretativos, producto de la integración de las categorías.

La relación establecida entre postulados emergentes permitió posteriormente la construcción de un esquema teórico aproximado del fenómeno que demuestra que la Intervención con Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la competencia emocional de los adolescentes de nuestra investigación, modelo que tendría como base una serie de categorías saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades⁵³.

⁵² Ver Capítulo 7. Análisis y Resultados. *Apartado 7.1.1.5.-Resultados finales: Exploración de la conciencia emocional (S. 5 a 8)* (p.445)

⁵³ Ver Capítulo 7. Análisis y Resultados. *Apartado 7.1.3.- Resultados finales de la exploración de la autoconciencia emocional: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes. (Pasos 0 a 3)* (p.476) y *Apartado 7.2.3.- Resultados finales de la exploración de la conciencia social: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes. (Pasos 4 y 5)* (p.531)

Así, la propuesta se constituyó de acuerdo a la meta principal de la investigación, en una aproximación teórica sobre situaciones educativas de la exploración de la competencia emocional con Musicoterapia GIM.

6.2.3.- La escala de evaluación en GIM.

Como ya explicamos en el capítulo de Musicoterapia GIM⁵⁴, la facilitación efectiva de la experiencia con GIM depende en gran medida de la capacidad del guía para entender al viajero y su propio proceso.

En la práctica de GIM, los guías observan cuidadosamente las respuestas únicas de cada viajero a diferentes elementos de la experiencia y se basan en estos datos de observación para modelar su trabajo con el viajero.

En palabras de Bruscia (2000):

Se pueden utilizar una variedad de procedimientos de evaluación para desarrollar la comprensión de lo que está sucediendo durante una sesión de GIM, tales como: la historia del cliente, su sintomatología, diferentes pruebas psicológicas, distintos cuestionarios sobre la experiencia de GIM y evaluación de mandalas. (p. 1)

Pero a pesar de la diversidad de los diversos procedimientos utilizados, una revisión de la literatura, como los cuestionarios de: análisis de la historia del cliente (Pickett, 1995), de sintomatología (Pickett y Sonnen, 1993 y Smith, 1996-97), de pruebas psicológicas (Wrangsjö y Korlin, 1995) y de evaluación de mandalas (Bush, 1992; Bruscia, 1991; Borling, 1992; Ventre, 1993), revela que todavía la investigación formal sobre la evaluación en GIM, es escasa.

⁵⁴ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.7.- El Musicoterapeuta y el Cliente: El Guía y el Viajero* (p.230)

Casi todos los procedimientos de evaluación se han originado de otras modalidades psicoterapéuticas, y por lo tanto no podemos decir que sean únicos de GIM.

Algunas excepciones en este sentido, son los cuestionarios GIM desarrollados por Bonny (1980) y Weiss (1996-97), y Bruscia (2000). Este último ha sido utilizado en nuestra investigación, para medir el nivel de respuesta de los adolescentes en las sesiones de GIM.

*La Escala de Evaluación*⁵⁵ (RGIM) de Bruscia (2000), según su autor, evalúa la respuesta del viajero a la experiencia de GIM. Este instrumento de análisis fue diseñado para cumplir dos funciones: primero, proporcionar un método formal y sistemático para observar a los viajeros/as durante una sesión del GIM y segundo, proporcionar una herramienta de medición que pueda ser utilizada en la investigación de GIM. La fiabilidad y validez de esta escala ha sido comprobada por otras investigaciones (Meadows, 2000 y Young, 2011).

El proceso de aplicación de este instrumento establece las principales categorías de observación. Estas son: el estado de relajación o alterado de la conciencia, las imágenes, la música, las intervenciones del guía, y el procesamiento verbal de la experiencia en el preludio y postludio. No se incluye la observación del mandala.

⁵⁵ Ver Anexo VIII. Evaluación de respuestas de los siete participantes en las sesiones individuales de GIM. *Escala de Evaluación (RGIM)*. Bruscia (2000)

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Introducción

Este estudio cualitativo se basa en material muy rico y diverso. Sería posible, e incluso significativo escribir siete estudios de casos comprensivos, uno sobre cada uno de los participantes, o un estudio de casos múltiples. Sin embargo el marco de la presente investigación no lo permite. No obstante, atenderemos al proceso de exploración de la competencia emocional de cada participante a lo largo de las 20 sesiones realizadas.

Las preguntas de investigación y los métodos de análisis cualitativo se presentaron en los capítulos 5 y 6, respectivamente. El conjunto completo de los datos obtenidos puede revisarse en los Anexos IV, V y VII.

Por tanto, para responder a las pregunta general de esta investigación cualitativa, *¿Cómo la práctica de la Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la Competencia Emocional del adolescente?, es decir, ¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales entre iguales?*, de una manera claramente organizada, los resultados se presentan en este capítulo en tres apartados.

En el primer apartado, *la Musicoterapia GIM y la exploración de la autoconciencia* realizamos un Análisis Intrasesional. Este, se centra en los resultados obtenidos del estudio comparativo⁵⁶ entre las experiencias de los siete participantes en las 12 sesiones grupales de GIM, (BMGGIM) según las entrevistas narrativas y episódicas registradas y la configuración de las imágenes documentadas en las transcripciones y dibujos.

A través de este apartado responderemos a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la autoconciencia emocional del adolescente?
¿Cómo GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones?

⁵⁶ Ver Anexo IV. Registro intrasesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

¿Cómo a través de la Musicoterapia GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional? ¿Ha ayudado la aplicación de la Musicoterapia GIM a mejorar la comprensión de la conciencia emocional en el adolescente? ¿Es posible a través de GIM redefinir situaciones vividas, aportando soluciones saludables?

Los resultados de esta fase de la investigación se basan en el análisis de los datos según cómo los participantes describieron su experiencia y el resultado del proceso, en referencia a la exploración de su competencia emocional.

Para ello, hemos seguido el procedimiento de la Teoría Fundamentada y la relación entre la narrativa metafórica y la toma de conciencia durante el proceso de GIM con cada uno de los participantes, según la interpretación de los adolescentes y de la investigadora, basándonos en las aportaciones de Bonde (2005), fundamentadas en la hermenéutica de Ricoeur (1985).

En el segundo apartado, *Análisis Intersesional: La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia social*, los resultados obtenidos se basan en el estudio comparativo de las sesiones individuales de GIM (Sesiones 13 a 19), realizadas por cada participante, y las observaciones del resto del grupo. A través de este apartado responderemos a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la empatía entre iguales? ¿Cómo ha ayudado a simbolizar y reconocer las emociones de los demás y a mejorar la comprensión de los demás? ¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y el resto del grupo? ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social y la relación entre iguales?

En el tercer y último apartado, *Evaluación y Valoración de la Intervención de GIM*, los resultados obtenidos se basan en: el estudio de las trece sesiones de GIM desarrolladas por cada participante para evaluar su proceso final en la exploración de la competencia emocional, el análisis de respuesta en las sesiones de GIM, siguiendo la escala de Bruscia (2000), y la valoración que los participantes realizan sobre la intervención en base a los cuestionarios (Sesión 20).

En esta fase final de la investigación hemos contestado a las preguntas:

¿Existe una analogía entre la utilización de las transcripciones y los dibujos realizados por el grupo de participantes? ¿ha habido suficiente nivel de respuesta, de los adolescentes, en las sesiones de GIM para la exploración de la competencia emocional? ¿Cómo ha interpretado cada adolescente su proceso con GIM en la exploración de su Competencia Emocional? ¿Ayuda la aplicación de la Musicoterapia GIM a potenciar la Educación Emocional en el alumnado de Secundaria?

7.1.- Análisis intrasesión. La Musicoterapia GIM y la exploración de la autoconciencia

A través del registro de todos los datos obtenidos de los participantes en las 12 sesiones grupales (BMGGIM), hemos realizado un análisis comparativo de cada una de las sesiones de los participantes con el objetivo de conocer cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia y la regulación emocional de los adolescentes.

Para atender a la exploración de la conciencia emocional definida como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2009, p. 148), hemos comenzado primeramente, analizado cómo los adolescentes reconocieron y simbolización sus propias emociones a través de GIM (Sesiones 1 a 4).

Después, hemos estudiado cómo el adolescente interpretó la comprensión de su conciencia emocional en base al análisis del foco de intención propuesto por cada uno y las relaciones entre la música y el contenido metafórico de sus narrativas (Sesiones 5 a 8).

Con respecto a la regulación emocional, definida como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra, 2009, p. 148), hemos analizado las relaciones entre la sesiones de GIM y las experiencias de vida de los adolescentes en base a sus narrativas, focos de atención, emociones y tomas de conciencia (sesiones 9 a 12).

Finalmente a través del análisis de cada uno de los participantes, a lo largo de las 12 sesiones de GIM, hemos obtenido los resultados finales para conocer: cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la autoconciencia emocional del adolescente.

Para ello, hemos procesado sistemáticamente los datos a través de la codificación abierta y axial, centrándonos en el significado de cómo los participantes han experimentado y se han expresado espontáneamente durante y después del viaje musical. Este método es el que los autores de la Teoría Fundamentada, Glaser y Strauss, denominaron un proceso “comparativo constante” (Glaser y Strauss, 1967, citado en Tesch, 1990, p. 86), para buscar similitudes y diferencias significativas en el material que ofrecen los datos.

Siguiendo las pautas de la Teoría Fundamentada proporcionadas por Creswell (1995) hemos buscado características y conexiones comunes entre las declaraciones de los participantes y las categorías iniciales extraídas de la codificación abierta. A través del etiquetado de las categorías iniciales, nuestro objetivo ha sido: identificar fenómenos centrales para la codificación axial en la experiencia de la exploración de la competencia emocional de los participantes, durante el proceso de GIM.

Exploramos las características de las categorías principales haciendo preguntas como:

¿Incluye la categoría condiciones bajo las cuales ocurre la exploración de la competencia emocional del adolescente? ¿La categoría permite entender cómo los elementos de la aplicación de GIM influyen en la experiencia de la exploración emocional de los participantes? ¿La categoría representa experiencias compartidas por todos (o la mayoría) los participantes?

El paradigma de la codificación axial sería, por tanto:

a) La identificación de resultados específicos, experimentados por los participantes y obtenidos de la aplicación de GIM.

b) La presencia del resultado en más de la mitad de los participantes. Sin embargo, también se han registrado otras categorías básicas importantes compartidas por dos o tres participantes.

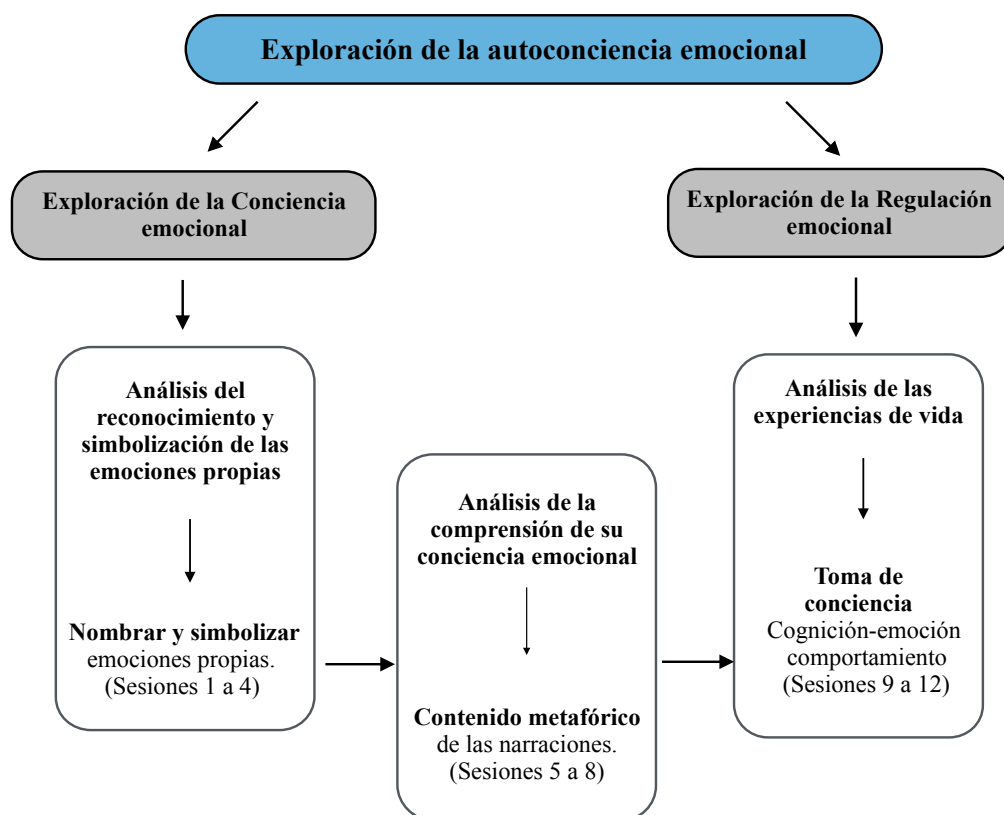


Figura 7.1.- Proceso de análisis de la autoconciencia emocional

7.1.1.- La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia emocional (Sesiones 1 a 8 BMGGIM)

En este apartado hemos abordado dos cuestiones:

Primero, el análisis relativo a la identificación y simbolización de la emociones propias de cada participante, a través las narraciones, entrevistas y dibujos (Sesiones 1 a 4), con el propósito de identificar cómo la Musicoterapia GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos.

Segundo: las relaciones entre la música, las narrativas y su contenido metafórico en relación al foco de intención propuesto por cada adolescente para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional (Sesiones 5 a 8).

Ambas cuestiones se desarrollaran como parte de un análisis de contenido específico de estas sesiones, ya que el contenido general de la exploración de la competencia emocional lo realizamos a través de la comparativa del resto de las sesiones de GIM realizadas.

En relación a las sesiones 1 a 8, analizamos todas las transcripciones sobre la base de los principios de la teoría fundamentada y los dibujos, en la relación analógica existente entre los mismos y la pregunta de investigación realizada en cada fase de la investigación.

Con respecto a los dibujos, esta relación analógica la hemos interpretado en base a los símbolos, que como define Pérez (2007), “corresponden al conocimiento, representaciones de un término o dominio” (p. 201).

Por tanto, para las cuatro primeras sesiones nos interesó atender a: si las palabras nombradas en cuanto a la identificación de emociones en cada sesión, tenían su correspondiente representación simbólica en los dibujos realizados. En las sesiones 5 a 8, analizamos: si los dibujos realizados expresaban el contenido metafórico de las narraciones para la interpretación en la comprensión de su conciencia emocional.

Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada, del resultado de la codificación abierta obtuvimos subcategorías y categorías esenciales preliminares, para obtener finalmente a través de la codificación axial seis categorías principales, que representaban experiencias compartidas por todos los participantes (Sesiones 1 a 4).

Para las sesiones siguientes (Sesiones 5 a 8), el análisis del contenido metafórico de las narraciones, objeto de nuestra pregunta de investigación en esta fase ¿cómo a través de la Musicoterapia GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional? nos llevo a nuevas categorías ampliando las obtenidas anteriormente, como explicaremos más adelante⁵⁷.

⁵⁷ Ver *Apartado 7.1.2.1.- Análisis del contenido metafórico* (p.451)

***7.1.1.1.- Análisis del reconocimiento y simbolización de las emociones propias.
(Sesiones 1 a 4 BMGGIM).***

Para responder a la pregunta ¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional del adolescente? abordaremos primeramente la cuestión de ¿cómo la Musicoterapia GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones?

En el análisis de las transcripciones, los códigos de color utilizados⁵⁸, nos han servido para registrar los temas comunes entre las sesiones y los participantes, para después dividirlos en unidades de significado o declaraciones. Así, en un momento inicial se identificaron categorías iniciales de codificación abierta, basadas en propiedades como descripción de la narrativa, relacionadas con recuerdos, fantasías, sensaciones, emociones, deseos, aficiones y necesidades y la elaboración de significado en relación a sus propias experiencias de vida.

Según Strauss y Corbin (1998), una vez que los conceptos empiezan a acumularse, el analista debe comenzar el proceso de agruparlos o categorizarlos. “Este proceso es el eje de la codificación, donde las categorías están interconectadas, y el investigador se hace las continuas preguntas sobre los datos con el objetivo de construir un modelo teórico del fenómeno” (Robson 2002, p. 494).

Siguiendo los principios de la teoría fundamentada, para estas cuatro primeras sesiones, del resultado de la codificación abierta obtuvimos subcategorías y categorías esenciales preliminares para obtener finalmente a través de la codificación axial seis categorías principales, que representan experiencias compartidas por todos los participantes.

Estas categorías principales extraídas proporcionan herramientas en la intervención con Musicoterapia GIM para observar la relación de la experiencia emocional consigo mismos/as en:

A.- Identificación del Yo.

En las sesiones de GIM a través de las narrativas descritas todos los adolescentes se han identificado de dos maneras.

⁵⁸ Ver Anexo IV. Registro intrasesimal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

A.1.-Se identifican en primera persona y se reconocen: como protagonistas principales de las narrativas. En sus experiencias imaginativas se visualizan originando tendencias o pautas estables que les permiten afrontar las vicisitudes de la trama narrativa que expresan. De esta manera los adolescentes han podido expresar desde sí mismos representaciones, afectos, deseos y necesidades que podrían derivar de los requerimientos o conflictos de su vida emocional y de la realidad, en la complejidad de los distintos sistemas motivacionales. Por tanto, todos los participantes han experimentado diferentes situaciones y escenarios sintiéndose protagonistas en primera persona de las acciones y emociones vivenciadas.

A.2.- Se proyectan en otras personas u objetos: durante las narrativas han experimentado la proyección del Yo, atribuyendo en otras personas imaginadas u objetos: emociones, deseos y necesidades, que después del viaje musical, han sido reconocidos como propios.

B.- Reconocimiento de lugares

Todos los participantes identificaron espacios físicos durante la escucha musical para dar soporte a la experiencia imaginaria.

B.1.- Identificación de lugares conocidos: Todos, en mayor o menor medida, relacionaron su experiencia emocional en las sesiones de GIM con algunos lugares conocidos. A través de recuerdos, ubicaron espacios visitados en algún momento de su pasado, más o menos lejano, y de su presente. La visualización de estos sitios en imágenes de paisajes, casas, escenarios, etc. aportó un espacio físico de vinculación para desarrollar la trama emocional, en base a momentos importantes, y explorar distintos estados emocionales. A la vez que sirvieron de soporte para la realización de diferentes acciones.

B.2.- Identificación de lugares imaginarios: A todos los adolescentes, en alguna sesión, la música les sugirió escenarios imaginarios (no conocidos) donde desarrollar su narrativa, fundamentalmente lugares de la naturaleza.

C.- Reconocimiento de personas conocidas

Todos los participantes durante algunas de sus sesiones de GIM imaginaron y reconocieron personas de su entorno.

C.1.- Identificación de familia: Reconocieron a personas asociadas a su familia en su vida presente o pasada, algunas ya desaparecidas, y figuras de apego como los padres o abuelos transmisores de diferentes emociones. Para todos los participantes estos vínculos afectivos han supuesto una construcción de sus fortalezas y debilidades en su dificultad o facilidad de satisfacer sus deseos y de pedir ayuda.

C.2.- Identificación de amigos o persona especial: Los adolescentes también han experimentado el reconocimiento de otras personas de su círculo cercano, como amistades y personas de referencia, para compartir situaciones emocionales diversas.

D.- Experimentar acciones

Todos los participantes durante su proceso de GIM han experimentado acciones en relación a la exploración de su competencia emocional. Estas, han constituido, durante la narrativa expresada, el movimiento necesario para experimentar diferentes situaciones.

D.1.- Acciones que les agradan: Las acciones experimentadas por los adolescentes aparecen vinculadas a aficiones y motivaciones realizadas en su vida cotidiana, como bailar, leer, o nadar, expresadas como agradables.

D.1.- Acciones que les desagradan: En algunas sesiones los participantes han relacionado el movimiento que les llevaba a la acción en referencia con situaciones desagradables, explorando diferentes emociones. Por ejemplo, el estrés de los exámenes.

E.- Focalización de la atención en la experiencia emocional

Los adolescentes durante todas las sesiones han asociado el foco de atención para explorar sus emociones en diferentes aspectos.

En este sentido, de toda la narrativa expresada durante el viaje musical, es significativo cómo los adolescentes han atendido, en diversas situaciones, tan sólo una parte de toda la información registrada. De esta manera, han dado respuesta tan sólo a aquellas demandas que son realmente útiles o importantes para ellos en referencia a su experiencia emocional. Destacamos los siguientes focos de atención:

E.1.- En personas y o lugares: los adolescentes se han mostrado atentos durante el viaje musical a distintos espacios naturales, especialmente como: campos, bosques, o el mar.

Daniel, comentó: “estaba viendo la montaña desde lejos y cómo me tenían que ayudar a subir” (Sesión 3). También en personas importantes como los abuelos, los padres o los amigos. Por ejemplo, Estrella, dijo: “la cuerda que se rompe entre mi tío y mi prima por la tristeza ante la muerte de mi tío” (Sesión 3) y Sandra, atendió a: “La madre y la hija, sintiendo relajación, tranquilidad y felicidad, así es como me siento yo cuando estoy con mi madre” (Sesión 4).

E.2.- En acciones: En las sesiones algunos participantes han localizado la atención de su experiencia emocional en actividades como “bailar: disfrute”, (Carla, Sesión 1) o “tocar el piano: nervios” (Clara, Sesión 1).

E.3.- En elementos simbólicos: algunos participantes han destacado colores y diferentes figuras que proyectaban su propia experiencia emocional, como “el ser extraño, que siempre sonreía aunque estuviera triste” (Valentín, Sesión 2).

E.4.- En el pasado: Algunos participantes han focalizado su atención en la experiencia emocional sentida en relación a situaciones de su pasado. Por ejemplo, Luna dijo: “la montaña donde me encontraba cuando era pequeña y siento la tristeza y añoranza de mi infancia” (Sesión 3).

E.5.- En atmósferas simbólicas: Para algunos estas atmósferas han servido para focalizar su atención en base a emociones más complejas. Por ejemplo, la representación de: “la hora del crepúsculo asociada a la angustia o al miedo” (Estrella, Sesión 2).

F.- El reconocimiento y simbolización de las propias emociones.

Todos los participantes han experimentado diferentes imágenes asociadas a contenidos emocionales. Todos han reconocido con claridad los significados sentidos, implicados en la experiencia de GIM. Sentimientos asociados a momentos negativos, que no estaban plenamente en su conciencia y que les han permitido reflexionar acerca de ellos. Y sentimientos satisfactorios que han potenciado sus fortalezas internas. De esta manera el reconocimiento y la simbolización de emociones a través de la experiencia vivenciada y las palabras otorgadas han ofrecido la oportunidad de tomar conciencia de su experiencia emocional con respecto a distintas situaciones y deseos.

F.1.- Durante el viaje musical: Los adolescentes han nombrado diferentes emociones propias, que emergieron durante la escucha musical.

F.2.- En el postludio o sesión verbal: Después del viaje musical los participantes nombraron en algunas sesiones las mismas emociones sentidas, incorporando otras tras la reflexión verbal y la realización de los dibujos.

En el proceso de exploración del reconocimiento y simbolización de las emociones propias, todos los adolescentes han imaginado momentos y situaciones concretas con relación a sí mismos/as.

Durante el viaje musical han experimentado a través de las imágenes que la música sugiere, diálogos entre diferentes partes con ellos mismos o en relación con otros. Después del viaje musical se han dado cuenta de la relación consigo mismos, en lo significativo de las narrativas expresadas, en base a sus propias emociones experimentadas, nombradas y simbolizadas.

Tabla 7.1.

Categorías principales. Sesiones 1 a 4

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS
A. Identificación del Yo	A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos.
B.- Reconocimiento de lugares	B.1.- Identificación de lugares conocidos B.2.- Identificación de lugares imaginados
C.- Reconocimiento de personas conocidas	C.1.- Identificación de familia C.2.- Identificación de amigos o persona especial
D.- Experimentar acciones	D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan
E. Focalización de la atención en la experiencia emocional	E.1.- En personas y/o lugares E.2.- En acciones E.3.- En elementos simbólicos E.4.- En el pasado E.5.- En atmósferas simbólicas
F. Reconocimiento y simbolización de las propias emociones	F.1.- Durante el viaje musical F.2.- En el postludio o sesión verbal

Con respecto a las transcripciones, primeramente hemos analizado cómo una de las seis categorías iniciales obtenidas ya explicadas, el *Reconocimiento y simbolización de sus propias emociones*, se relaciona con el resto de las categorías.

Es decir, cómo la *Identificación del Yo*, el *Reconocimiento de lugares y personas*, la *Experiencia de acciones*, la *Focalización de la atención* se relaciona con su propia experiencia emocional.

Como ejemplo a continuación, presentamos en la Tabla 7.2, las declaraciones realizadas por los participantes en la sesión 4, en base a las seis categorías principales anteriormente descritas en relación a sí mismos

Tabla 7.2. *Declaraciones individuales de los participantes y las categorías principales en relación a sí mismos*⁵⁹ (Sesión 4)

A. Identificación del Yo.
<p>Carla: Me imaginé un prado muy bonito en el que había un banco. Ahí estaba un abuelo sentado y un bebé en su regazo. Yo estaba tumbada en una toalla un poco más alejada observándoles.</p> <p>Clara: Mi viaje comenzaba conmigo en la playa, como la que se puede ver en la película de Pablo Neruda y el cartero. Esta playa era pequeña, solitaria, tranquila y muy bonita. En un principio yo me encontraba allí sola, vestida con ropa de verano, apoyada en las rocas que hacían de pared unos pocos metros más allá de la orilla, pensando en cosas en las que nunca me había parado; pero más tarde, la historia cambiaba y aparecían dos chicos jóvenes, de unos 21 años, la chica medio tumbada y apoyada en el chico y este acunándola o abrazándola entre sus brazos. Se les veía felices, con planes de futuro perfectos, pero con la mente en otro sitio como si en ese momento aquello no tuviera importancia, se les veía muy enamorados y liberados, se podría decir que disfrutaban de una atardecer de verano en aquella preciosa playa acompañados el uno del otro.</p> <p>Daniel: Me encuentro en el salón de mi casa viendo como mi abuela intenta dormir a mi madre cogiéndola en brazos. La mueve suavemente y me parece que la canta una nana.</p> <p>Estrella: Veo a una pareja en la cual ella está sentada en el regazo de él. El está usando traje y sus ojos azules resplandecen. Están en el porche de una casa que conozco, hay luces de navidad colgadas por el techo y se nota que están enamorados. A veces me intercambio con la chica y puedo sentir la calidez y el momento de ternura.</p> <p>Luna: Estábamos en el porche de la casa de María de Zahara de los Atunes. María tenía a Lucía, su hermana, puesta en su regazo y María quería que se quitara así que la empuja levemente y Lucía salta al suelo. Después empiezo a ver una serie de imágenes de esas vacaciones, como cuando nos hicieron varias fotos saltando todos (Nicolás (hermano de María), Lucía, María y yo) juntos a la piscina, también cuando íbamos a la playa, y cuando el tío de María compró unas colchonetas para la piscina, cuando nos tirábamos a la piscina con esas colchonetas y jugábamos con ellas o cuando veíamos pelis de miedo y después el tío de María nos asustaba por la noche.</p> <p>Sandra: Es un atardecer en la playa, hay alguna gente en bañándose entre ellas yo, la arena está desierta excepto por una madre que tiene en su regazo a una niña pequeña puede que estar en Cádiz que es donde voy a veranear por lo tanto esto será en vacaciones.</p> <p>Valentín: Aparezco yo jugando a la consola en mi casa y estoy muy atento porque mis padres entre semana no me dejan jugar y como habíamos acabado exámenes y no había nadie en casa pues me puse a jugar y en la pantalla aparecen dos personas sentadas una en otra. Yo creo que están huyendo de algo o alguien, no sé de qué.</p>
B.1.- Reconocimiento de lugares conocidos
<p>Carla: x</p> <p>Clara: la playa, como la que se puede ver en la película de Pablo Neruda y el cartero.</p> <p>Daniel: El salón de mi casa</p> <p>Estrella: El porche de una casa que conozco</p> <p>Luna: El porche de la casa de María</p> <p>Sandra: Cádiz</p> <p>Valentín: mi casa</p>
C.- Reconocimiento de personas conocidas
<p>Carla: Mi abuelo</p> <p>Clara: x</p> <p>Daniel: Mi madre y mi abuela</p> <p>Estrella: Son los personajes de un libro romántico, los cuales me encantan.</p> <p>Luna: Nicolás, Lucía, María, el tío de María, Carmen y Elisa (dos amigas de María que conocí) y yo.</p> <p>Sandra: Una madre y una niña pequeña</p> <p>Valentín: Mis padres</p>

⁵⁹ Todas las declaraciones individuales pueden leerse en el Anexo IV. Registro intrasiesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Tabla 7.2. (Continuación)

D. Experimentar acciones
<p>Carla: Tumbada, observando Clara: Pensando y observando Daniel: Mirando como mi abuela trata de dormir a mi madre Estrella: Observando Luna: Observar, saltar, ir a la playa, tirarse a la piscina, jugar y ver pelis de miedo. Sandra: bañarse y observar Valentín: jugar a la consola</p>
E. Focalización de la atención en la experiencia emocional
<p>Carla: Todo muy colorido, y no hay nada más que un banco y una toalla. Me llamó la atención que el abuelo le miraba de tal manera al bebé como si quisiera transmitirle todo lo bueno y lo malo que tiene la vida, en el sentido de que nunca hay que rendirse pase lo que pase. Clara: El día tan bonito, el mar calmado pero el sonido de las olas al chocar contra la arena, la pareja feliz chico y la chica. Al principio yo, y más tarde dos chicos de unos 21 años juntos con una cara tan inmensamente feliz imposible de arrebatar. Daniel: Aparecen mi madre y mi abuela; ya que yo me veo allí, con ellas, Estrella: Los personajes de un libro romántico que conozco. Luna: Nicolás, Lucía, Duna (perro de María), María, el tío de María, Carmen y Elisa. Todos amigos. Sandra: Una madre y una hija Valentín: Me llama la atención que yo lo veo como desde una cámara de seguridad que está en el techo.</p>
F. Reconocimiento de las propias emociones
<p>Carla: Me gustó mucho porque me transmitió como todo lo que podemos llegar a vivir, desde que eres bebé hasta anciano. Me transmitió Seguridad y vitalidad. Clara: Sentía Calma, añoranza, felicidad, alegría y comodidad. Daniel: Un poco de pena, y también aprecio. Pero a la vez estoy tranquilo por la situación. Estrella: Calidez y ternura Luna: Añoranza, deseo de que vuelva a ser verano y pueda ir otra vez, alegría por lo bien que lo pase y los recuerdos que me quedaron, risa por lo que nos reímos cuando jugábamos y los chistes que hacía el tío de María. Añoranza y admiración. Sandra: Tranquilidad, relajación y felicidad. Valentín: Entretenido, feliz y atento</p>
Relación consigo mismo/a
<p>Carla: Mi abuelo murió hace poco, así que yo creo que me acordé de él y de todo lo bueno que me ha intentado enseñar a lo largo de mi tiempo con él. Me ha encantado esta sesión por eso. Clara: Yo me identifico con estas personas, correctamente con la chica, me pareció que podría ser yo dentro de unos 7 años con mi pareja, felices y planeando nuestro futuro, aunque en ese momento simplemente disfrutando de lo que tenemos y de que nos tenemos. Daniel: Son personas conocidas y las tenía aprecio. Mi abuela murió cuando yo era pequeño y solo la recuerdo por fotos. Además mi madre me ha contado que ella me cuidaba mucho y que me solía ir a su casa de vez en cuando. Estrella: El libro me gusta mucho. Me gustaría tener una relación así porque es muy bonita. En el fondo el chico es como un príncipe azul aunque también destiñe, pero es un libro que me gusta mucho. El porche en el que están sentados es de una casa de al lado de mi pueblo en Asturias la cual es una casa rural de unas amigas más, que está muy bien cuidada, es todo muy natural, viven solas en el pueblo y son muy buenas amigas, me hacen sentir muy bien. Luna: María es para mí una buena amiga, a la que quiero mucho y esas vacaciones me las pasé muy bien con más gente que conocí y sobre todo con más niños con los que jugar porque cuando voy de vacaciones con mis padres voy yo sola y a veces me aburro mucho. Además la casa en la que estábamos era perfecta y preciosa, se veía Tánger desde la piscina, el salón y el porche, además del mar y las playas de Zahara. Fueron unas vacaciones perfectas. Sandra: Me identifico con la madre y la hija ya que yo siento lo mismo cuando estoy con mi madre. Valentín: Como que me veo reflejado en las personas que están huyendo porque podría ser yo huyendo de alguien. Quizá de mis padres que no me deja jugar a la consola y tengo que hacer cosas sin que me vean.</p>

En la Tabla 7.3, se registra la relación de la categoría *Reconocimiento y simbolización de las propias emociones* en relación al resto de las categorías principales. La distribución de las categorías principales en cada una de las cuatro primeras sesiones, junto con el *Reconocimiento y simbolización de las emociones propias*, han sido expresadas por cada uno de los participantes a través de las palabras que se registran a continuación.

Tabla 7.3.

Distribución de las categorías principales y reconocimiento de las emociones propias. (Sesiones 1 a 4)

CATEGORIAS PRINCIPALES	Carla	Clara	Daniel	Estrella	Luna	Sandra	Valentín
A. Identificación del Yo.	1/2/3/4	1/2/4	2/3/4	1/2/3/4	1/2/3/4	1/2/3/4	1/2/4
B. Reconocimiento de lugares		1/2/4	4	1/2/4	4	1	4
C. Reconocimiento de personas	4	1	4	3	1/4	4	4
D. Experimentar acciones	1/2	1/2/3	2/3	1/2/4	1/2/4	4	2/4
E. Focalización de la atención	1/2/3/4	1/2/3/4	2/3/4	1/2/3/4	1/2/3/4	1/2/3/4	1/2/3/4
F. Reconocimiento y Simbolización de las emociones propias en relación consigo mismo/a							
Sesión 1	Disfrutar	Felicidad Liberación Alegria Relajación Nervios	No vino a esta sesión	Libertad Nada que temer Confianza	Intriga Valor	Tranquilidad Relajación	Angustia Pereza
Sesión 2	Dolor Agobio Necesito Libertad	Tristeza Vitalidad Desesperación	Alegria Tranquilidad	Angustia Deseo de volar confusión	Fortaleza Tristeza	Tranquilidad Tristeza Soledad	Tristeza Malas relaciones (Rechazo) Salir de aquí
Sesión 3	Abandono Necesito ayuda y calma	Felicidad Ganas de descubrir Atreverse	Fortaleza Cansancio	Dolor Miedo	Dolor Perfección Exigencia	Generosidad	Valentía Seguridad en mi mismo
Sesión 4	Seguridad Vitalidad	Calma Felicidad Añoranza	Pena Aprecio Tranquilidad	Calidez Ternura	Alegria Añoranza Admiración	Tranquilidad Relajación Felicidad	Entretenido Feliz Alerta (recelo)

Como podemos observar, todos los participantes identificaron y nombraron una variedad de emociones durante el viaje musical. Y todos las reconocieron como propias en relación a los diferentes focos de intención trabajados en cada una de las sesiones y en base a la exploración de su conciencia emocional.

En la siguiente Figura 7.2. *Relación del reconocimiento y simbolización de emociones propias con el resto de las categorías iniciales (Sesiones 1 a 4)*, podemos observar el porcentaje donde los adolescentes nombraron emociones en relación a las categorías principales.

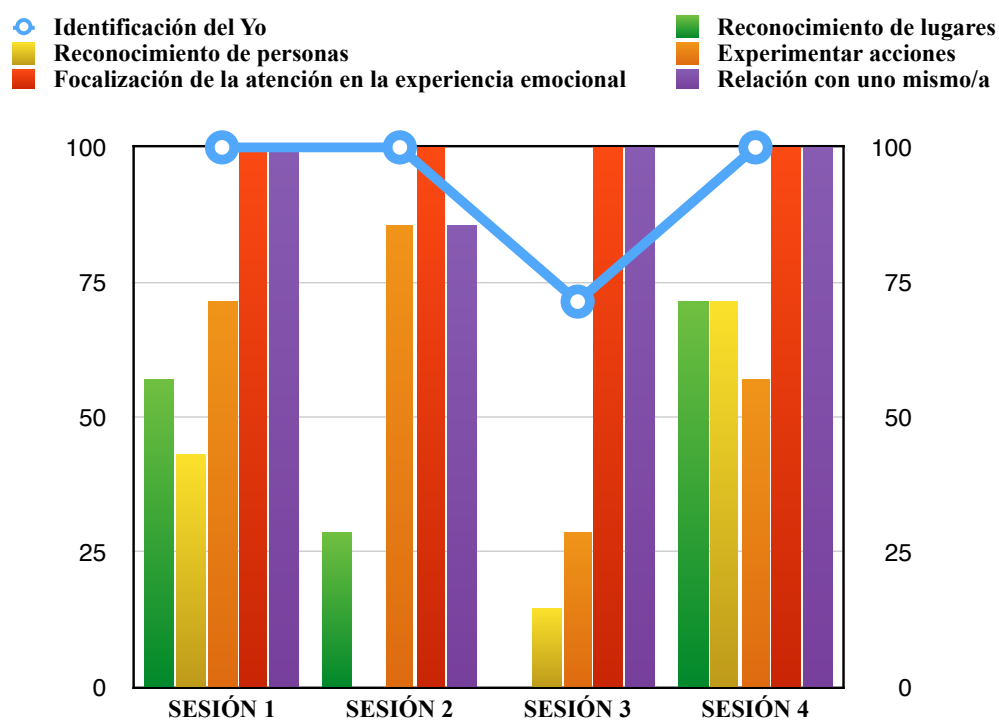


Figura 7.2.- Relación del reconocimiento y simbolización de emociones propias con el respecto al resto de las categorías principales (Sesiones 1 a 4)

Existe una relación muy significativa entre *la Identificación y simbolización de sus propias emociones* y *la Identificación del Yo*, *la Focalización de la atención en la experiencia emocional* y la relación consigo mismo y sus propias experiencias de vida. En estas cuatro sesiones, sin embargo, existe una menor relación con las categorías principales de *Experimentar acciones* y *Reconocimiento de personas y lugares*.

Volviendo a la pregunta de ¿Cómo la Musicoterapia GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones? y para analizar con mayor profundidad las posibles causas de la mayor o menor relación entre las distintas categorías principales en relación al *Reconocimiento y simbolización de las propias emociones*, tenemos que tener en cuenta los focos de intención trabajados en cada una de estas cuatro sesiones.

Así, hemos analizado primeramente las narrativas, para después observar si las categorías principales más significativas de cada sesión tiene su correspondiente analogía en los dibujos.

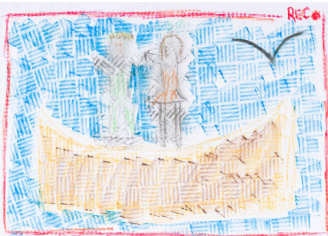





En la Sesión 1, utilizamos *el Canon de Pachelbel en Re Mayor* (Pista 1 del CD). Elegimos esta música para comenzar nuestra intervención, debido a que es una obra que ofrece al viajero/a la posibilidad de imaginar un lugar sereno para comenzar a caminar a su ritmo, sin sobresaltos. La agógica es lenta, pero optimista, escrita en una tonalidad mayor. La forma musical de canon aporta tanto armónica como estructuralmente, un soporte suficiente como para que el viajero/a no se sienta solo/a. Por ello es una música que posibilita una exploración inicial del método GIM a la vez que permite la integración de la experiencia.

Al ser la primera sesión, propusimos un foco de intención muy general, “despertar la imaginación de los adolescentes a través de la música”, para valorar su capacidad imaginativa ante el estímulo musical. De las narrativas obtenidas, durante el viaje musical, hemos analizado cómo la música aportó a todos los participantes diferentes escenarios imaginarios relacionados con las categorías principales, anteriormente expuestas.

Tabla 7.4. *Escenarios imaginados por los participantes (sesión 1)*

Carla	Iba volando sobre una nube (...), nos subimos a un barco y una vez mar adentro empezamos a bailar.
Clara	Mi línea temática giraba en torno a recuerdos (...) De allí me aparecieron imágenes de mi nadando en el mar (...) leyendo uno de mis libros favoritos en el jardín. También me vinieron recuerdos tocando el piano en conciertos y de cumpleaños de amigos en el parque del instituto.
Daniel	No asistió a esta primera sesión.
Estrella	Mi viaje empezaba conmigo volando muy cerca del suelo encima de un campo de trigo amarillo y estaba buscando a alguien. Después me elevo y vuelo por encima de diferentes tipos de naturaleza como si fuese un documental.
Luna	Yo estaba navegando en una pequeña barca de madera por el océano
Sandra	Me trasladaba a un bosque que estaba aislado de todo y en el que no había nadie con el que pudiera interactuar.
Valentín	Estaba yo en la playa tumbado en una toalla. Era un día muy caluroso y cuando veo al hombre cocinar salchichas me empieza a entrar hambre. Después de un rato, como tenía tanto calor, me empiezo a agobiar y me meto al agua

Tabla 7.5. *Relación analógica entre los escenarios imaginados, la simbolización de las propias emociones y los dibujos (Sesión 1)*

CARLA: Nos subimos a un barco, bailar: Disfrutar	CLARA: Recuerdos, nadando en el mar leyendo, tocando el piano el parque: Felicidad, liberación, relajación y alegría. Nervios o nostalgia.	ESTRELLA: volando muy cerca del suelo encima de un campo: Libertad. Nada que temer.
		
1.-Título: Sueño	1.-Título: verano	1.-Título: Volar y florecer
LUNA: navegando en una pequeña barca de madera por el océano: Intriga, Valor.	SANDRA: Me trasladaba a un bosque que estaba aislado de todo: Tranquilidad. Relajación.	VALENTÍN: Estaba yo en la playa tumbado en una toalla. Era un día muy caluroso (...) me empiezo a agobiar: Pereza. Angustia
		
1.- Título: Navegando	1.-Título: Tranquilidad	1.-Título: Hambre

En esta primera sesión todos los participantes se identifican en primera persona durante las imágenes experimentadas, es decir, existe una relación directa con la categoría principal *Identificación del Yo*.

Así, en esta sesión observamos que todos, menos Daniel que no vino a esta primera sesión, nombran en sus narrativas y simbolizan en los dibujos emociones en relación consigo mismos, en función de las acciones que les gustan o disgustan, focalizando la atención en las mismas.

Sin embargo, las categorías principales de *Reconocimiento de personas y lugares conocidos* solo aparecen como foco de atención en la sesión de Clara.

Tabla 7.6.

Reconocimiento de las emociones propias en relación a experimentar acciones de agrado o desagrado.

Participantes	Nombrar y simbolizar emociones	Declaraciones. Relación consigo mismo/a
Carla	Disfrutar	Me encanta bailar
Clara	Felicidad, liberación, relajación y alegría pero a la vez nervios o nostalgia.	Son recuerdos que me gustan y añoro por haber sido especiales a lo largo de mi vida, o que me han enseñado a ser más fuerte a medida que iba creciendo o lugares en los que me siento cómoda y contenta o incluso relajada.
Daniel	No vino a esta sesión	
Estrella	Libertad. Nada que temer.	Siempre he querido hacer una carrera de artes porque me parecen muy bonitas, me encantan las películas, la fotografía y la música (...) quiero ser importante para la sociedad y la gente que conozco que es famosa son cantantes o actores y tienen relación con las artes, y no parecen muy diferentes a nosotros y llevan una muy buena vida haciendo cosas que me gustan.
Luna	Intriga. Valor.	Soy una persona muy observadora y curiosa, y me gusta aprender y conocer lugares o personas (...) Pero sin embargo lo arriesgado de emprenderse en una aventura o en alguna acción es algo que admiro porque a mí me cuesta un poco más de realizar.
Sandra	Tranquilidad. Relajación.	Pues que hay veces que gusta encontrar esas sensaciones ya que en el día a día no las encuentro normalmente
Valentín	Pereza. Angustia	Siento mucha pereza por tener que volver a estudiar. Me angustian los exámenes y no me gusta estar en el instituto en esos momentos.

En la Sesión 2, y según las declaraciones expresadas en la sesión anterior, el foco de intención propuesto fue “explorar sus propios deseos y necesidades”. Utilizamos la música *Songs for Baba* (Pista 2 del CD), debido a que nos encontrábamos en un proceso exploratorio muy inicial en la observación de: cómo los adolescentes respondían al estímulo musical a través de su imaginación.

Esta música posee una instrumentación de violín y piano con una estructura sencilla y sin grandes cambios de intensidad.

En esta sesión la musicoterapeuta verbalizó durante la escucha musical, una narrativa en relación a la acción de “pescar en un lago”, con el objetivo de observar y evaluar la proyección de los participantes en relación al foco de intención propuesto⁶⁰.

Del análisis realizado, observamos que todos los participantes, menos Sandra, se identificaron con la experiencia de la acción propuesta (pescar en el lago). De esta acción, las narrativas que surgieron durante la escucha musical, aportaron a todos los adolescentes la oportunidad de focalizar la atención y/o proyectarse en “eso que pescaron o vieron” para poder reconocer y simbolizar sus propias emociones en base a sus deseos y necesidades.

Por tanto, esta categoría principal: *Focalización de la atención*, ha sido la más destacada en esta sesión. Sin embargo, Daniel (era su primera sesión) aunque experimento diferentes imágenes, después de la música, no las asoció consigo mismo.

Por otra parte, ningún participante expresó aspectos en referencia a las categorías principales de *Reconocimiento de lugares o personas conocidas*, por lo que estas no expresan relevancia durante esta sesión.

⁶⁰ Ver Anexo I. Imágenes musicales dirigidas

Tabla 7.7.

Nombrar las emociones propias experimentadas en relación a la Focalización de la atención.

Participantes	Focalización de atención	Nombrar emociones propias	Relación consigo mismos/as
Carla	El pez	Siento: Dolor Deseo: Ser libre Necesito: Respirar Palabra que me describe: No agobiarse	A veces me agobio mucho y yo también necesito respirar, estar más tranquila.
Clara	El pez y la rosa	Siento: Que me quedo sin aire. Que me muero Deseo: Que me dejes vivir. Que me dejes morir Necesito: Tranquilidad Palabra que me describe: Tristeza	Son sentimientos que experimento en ocasiones, cuando estoy feliz y necesito que me dejen vivir a mi manera y estar tranquila o cuando estoy triste y preferiría no existir, no estar.
Daniel	El bosque y el cangrejo rojizo	Siento: Alegría Deseo: Volver al lago Necesito: Que no me cocinen Palabra que me describe: Rojizo	No tiene que ver conmigo
Estrella	La hora del crepúsculo en donde desaparezo	Siento: Angustia Deseo: Volar Necesito: Nadar Palabra que me describe: Etérea	Es en relación a mi desagrado con la palabra mujombre (una palabra que se inventaron los chicos de mi clase para describir a las chicas poco femeninas), necesito tener más confianza en mi misma y no estar tan pendiente de lo que piensen los chicos de mi.
Luna	El pez Nemo y el paisaje	Siento: Tristeza y preocupación Deseo: Encontrar a mi padre. Necesito: Comer Palabra que me describe: Fuerte	En parte el pez se sentía preocupado por encontrar algo; yo muchas veces me siento preocupada por algo que me pueda suceder o como voy a hacer algo en el futuro, como los exámenes o trabajos y necesitaría estar mas tranquila y creer mas en mí. El pez además tenía un aspecto muy enclenque y muy vulnerable pero por dentro era un pez fuerte, porque el solo estaba buscando a su padre; yo creo que en eso sí que me parezco pues si quiero conseguir algo me pongo a ello para conseguirlo.
Sandra	Gnomo bien vestido aquel estuviera en el agua	Siento: Soledad Deseo: Salir del lago Necesito: Gente Palabra que me describe: Tranquilidad	No creo que tenga que ver conmigo del todo porque el gnomo necesita gente y yo normalmente tengo gente alrededor, aunque a veces siento que me gustaría hacer cosas diferentes, quizá salir del lago.
Valentín	El ser que pesque siempre sonreía aunque estuviera triste.	Siento: Tristeza Deseo: Irme del lago Necesito: Irme de aquí Palabra que me describe: Raro	Como en esta sesión empezábamos semana de exámenes como que quiero salir ya del instituto y acabar los exámenes al igual que el ser que pesco quiere irse del lago porque no se relaciona bien con los demás seres que hay en el lago.

En cuanto a los dibujos realizados, observamos que en esta sesión, también existe una correspondencia significativa entre la *Focalización de la atención* y “eso que pescaron”.

Tabla 7.8.

Focalización de la Atención de la experiencia emocional en el objeto proyectado (Sesión 2).

CARLA: El pez	CLARA: El pez y la rosa	DANIEL: El bosque y el cangrejo rojizo	ESTRELLA: La hora del crepúsculo en donde desaparezo
			
2.-Título: El prado de mis sueños	2.- Título: El pez y la rosa	2.- Título: El cangrejo rojizo	2.-Título: Una versión enana de mí misma.
LUNA: El pez Nemo y el paisaje	SANDRA: Gnomo	VALENTÍN: El ser que pesque	
			
2.-Título: Nemo	2.- Título: Gnomo	2.- Sin Título	

En la Sesión 3 de GIM, el foco de intención propuesto fue “explorar sus fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”. Utilizamos la música *El cuervo y la comadreja* (Pista 3 del CD).

La música seleccionada pertenece al programa Childhood Remembered⁶¹, uno de los programas exploratorios de GIM para el Nivel I. Esta pista en concreto es recomendada para utilizarse con adolescentes debido a sus características musicales.

⁶¹ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM (p.258)

El sonido electrónico inicial, seguido de los ritmos de tambores ofrece un carácter seguro, pero a la vez de incertidumbre, que es acompañado por la flauta para ofrecer la oportunidad del movimiento imaginario y de la identificación.

Por otra parte, la textura de melodía acompañada y la variedad de solistas en la instrumentación, sugiere diferentes ambientes sonoros donde el acompañamiento de los tambores aparece constante, a modo de ostinato, mientras que la flauta se esconde y reaparece en una estructura melódica repetida.

En esta sesión la musicoterapeuta verbalizó durante la escucha musical, una narrativa en relación a la acción de “subir una montaña”, con el objetivo de observar y evaluar la proyección de los participantes en relación al foco de intención propuesto⁶².

En esta sesión, sólo Daniel, se reconoció en primera persona en la acción propuesta. Carla, visualizó el crecimiento de una planta y el resto de participantes, experimentó la acción de observar la subida de la montaña a través de otras personas en las que se proyectaron e imaginaron durante su viaje musical.

Del análisis realizado con respecto al reconocimiento y simbolización de sus propias emociones en relación al foco de intención propuesto, hemos observado que todos los participantes han experimentado imágenes en relación a “estar abajo” y su necesidad de “pedir ayuda” y “estar arriba” y su capacidad de “dar ayuda” y reconocer sus propias fortalezas.





El *Reconocimiento de lugares específicos* ha sido la categoría principal determinante en esta sesión, con respecto a las anteriores.

Por otra parte y debido a lo significativo en relación a este aspecto, hemos observado la importancia de la analogía existente entre los dibujos realizados en esta sesión.

⁶² Ver Anexo I. Imágenes musicales dirigidas


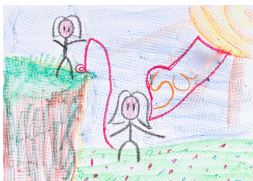
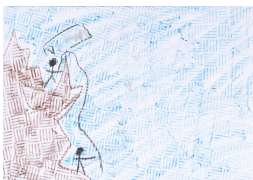
Tabla 7.9.

Reconocimiento y simbolización de las emociones propias experimentadas en relación al Reconocimiento de lugares propios.

Participantes Dibujos	Nombrar y simbolizar emociones	Relación consigo mismos/as
CARLA  3.- Título: Vi una planta. Estoy abajo	Que la persona que hay arriba del todo, en la planta, está como alejada de todo y la de abajo tiene sentimiento de abandono.	Yo soy la de abajo y probablemente creo que necesito pedir ayuda aunque me cuesta y encontrar la calma
CLARA  3.- Título: La libertad de la cima. Yo soy la de arriba.	Felicidad, atrevimiento, libertad, ansia, relajación y ganas de descubrir.	Tiene relación con unas excursiones que hacía con el cole y que aún sigo haciendo con mis padres, subir una montaña, senderismo... y llegar a la cima y contemplar cuanta inmensidad de naturaleza se extiende ante tus ojos, me produce una gran sensación de libertad.
DANIEL  3.- Título: Con ayuda, subiré. Yo abajo	Fortaleza y cansancio.	De vez en cuando necesito que me echen una mano para hacer algunas cosas, pero también tengo confianza en mí mismo porque puedo ayudar a otra gente y a veces a los que me ayudaron a mí.
ESTRELLA  3.-Título: La cima es la muerte	Dolor y miedo	Mi tío Toño falleció este verano con 52 años cuando estaba en el pueblo leyendo un libro. Yo estaba en casa de unos amigos en la piscina y me llamaron mis padres diciéndome que mi tío estaba en el hospital. Al día siguiente llamé a mi madre y me contó que ya estaba muerto cuando me llamaron el día de la piscina. Me dolió mucho que mis primas (tienen 18 y 12 años) se quedarán sin padre y su mujer también. (...) Vi a toda mi familia derrumbarse y decidí ser fuerte por ellos y ser su hombro. Porque en el fondo todo va y viene y hay que acostumbrarse, aunque realmente tengo miedo de que me pase a mí o a mi familia. Yo también estoy muy triste, pero viendo a toda la familia tan mal no se con quien desahogarme.

7.9. (Continuación).

Reconocimiento y simbolización de las emociones propias experimentadas en relación al Reconocimiento de lugares propios.

Participantes Dibujos	Nombrar y simbolizar emociones	Relación consigo mismos/as
LUNA  3.-Título: La subida	En mi interior cuando el hombre de abajo se caía me sabía mal sentía dolor	Yo me identifico con el hombre de abajo porque aunque cayera seguía esforzándose en su objetivo, llegar a la cima de la montaña, yo pienso que en eso sí me parezco. Con el hombre de arriba me identifico menos pues lo relaciono más con la perfección de subir a la primera vez, y yo no soy perfecta, hubiera necesitado más oportunidades para poder haber subido hasta ahí arriba.
SANDRA  3.- Título: Subiendo con ayuda.	Sentimiento de generosidad	Yo me identifico con la chica que esta abajo y en mi vida hay mucha gente que te ayuda a pasar la dificultades de la vida (escalar la montaña) y eso es lo que tiene relación conmigo.
VALENTÍN  3.-Título: Arriba	Valentía seguridad en sí mismo	Normalmente suelo ayudar a la gente que no sabe hacer algo y normalmente soy valiente para hacer las cosas, pero aun así muchas veces es al revés que otra gente me ayuda a mi.

En la Sesión 4, el foco de intención propuesto fue “explorar la relación con sus figuras de apego”. Para ello realizamos el viaje musical con *Shepherd's Lullaby* (Pista 4 del CD).






Esta música de violín y piano escrita en dos por cuatro, de carácter tranquilo y con una estructura binaria (AB), ofrece una estructura estable y necesaria para trabajar con grupos en las primeras sesiones de GIM. Además, su expresividad melódica junto con un tempo e intensidad exenta de cambios, sugiere la emotividad suficiente para que puedan aflorar diferentes emociones sin sentirse amenazado. Podemos decir, que desde un punto de vista metafórico la música aporta el soporte suficiente y parece acunar al viajero/a.

Por otra parte, en esta sesión la musicoterapeuta verbalizó durante la escucha musical, una narrativa basada en la acción de “observar la relación entre dos personas”, con el objetivo de evaluar su proyección con al foco de intención propuesto⁶³.

En esta sesión, todos los participantes se proyectaron a través de su experiencia imaginaria, durante la escucha musical, en alguna persona. Todos visualizaron la relación entre dos o más personas y cinco de ellos, las reconocieron después del viaje musical como personas con un vínculo emocional importante en sus vidas, tanto en el pasado como en el presente. Además, en los dibujos realizados, estos cinco participantes se representaron en la relación con las personas conocidas y únicamente Carla, lo hizo a través de objetos simbólicos como: la silla vacía que representaba a su abuelo fallecido y la toalla roja que identificó con ella.

Tabla 7.10.

Identificación de personas conocidas y proyección del Yo en la simbolización de sus propias emociones.

CARLA: Abuelo y yo. Seguridad y vitalidad	DANIEL: Mi madre, mi abuela y yo. Pena, aprecio y tranquilidad.	LUNA: Mis amigas y yo. Añoranza y admiración
 <p>4.- Título: Etapa de la vida</p>	 <p>4.- Título: Amor de familia</p>	 <p>4.-Título: Verano en Zahara</p>
SANDRA: Mi madre y yo. Tranquilidad relajación y felicidad.	VALENTÍN: Mis padres y yo. Entretenido, feliz y en estado de alerta.	
 <p>4.- Título: Una tarde en la playa</p>	 <p>4.- Título: Jugando a la PS3</p>	

⁶³ Ver Anexo I. Imágenes musicales dirigidas

Por otra parte, las otras dos participantes que no reconocieron a ninguna persona (Clara y Estrella), se identificaron con una relación imaginaria en base al deseo futuro de encontrar un vínculo emocional satisfactorio con otra persona, en términos amorosos. Esto sucedió en ambos casos, en un lugar reconocido.

Por tanto, en la sesión 4, la categoría principal de *Reconocimiento de personas conocidas*, fue muy significativa para la identificación y simbolización de sus propias emociones. Además cuando las personas no se reconocieron durante el viaje musical, la *Identificación de un lugar conocido* parece ser significativa para dar soporte a la experiencia relacional.

Tabla 7.11.

Nombrar las emociones propias experimentadas en relación al reconocimiento de personas conocidas.

Participantes	Reconocimiento de personas durante el viaje musical	Nombrar emociones propias	Relación consigo mismos/as
Carla	Ahí estaba un abuelo sentado y un bebé en su regazo. Yo estaba tumbada en una toalla un poco más alejada observándoles.	Seguridad y Vitalidad	Mi abuelo murió hace poco, así que yo creo que me acordé de él y de todo lo bueno que me ha intentado enseñar a lo largo de mi tiempo con él. Me ha encantado esta sesión.
Clara	Comenzaba conmigo en la playa que conozco (...). En un principio yo me encontraba allí sola, (...) aparecían dos chicos jóvenes, de unos 21 años (...) Se les veía felices, (...) enamorados y liberados, disfrutaban de una atardecer de verano en aquella preciosa playa acompañados el uno del otro.	Calma, añoranza, felicidad, alegría y comodidad.	Yo me identifico con estas personas, correctamente con la chica, me pareció que podría ser yo dentro de unos 7 años con mi pareja, felices y planeando nuestro futuro, aunque en ese momento simplemente disfrutando de lo que tenemos y de que nos tenemos.
Daniel	Me encuentro en el salón de mi casa viendo como mi abuela intenta dormir a mi madre cogiéndola en brazos (...)	Pena, aprecio. Pero a la vez estoy tranquilo por la situación.	Que son personas conocidas y las tenía aprecio y me ha gustado verla. Mi abuela murió cuando yo era pequeño y solo la recuerdo por fotos. Mi madre me ha contado que me cuidaba mucho.
Estrella	Veo a una pareja y ella está sentada en el regazo de él (...). Están en el porche de una casa que conozco , (...) y se nota que están enamorados. A veces me intercambio con la chica y puedo sentir la calidez y el momento de ternura.	Calidez y ternura	Me gustaría tener una relación así porque es muy bonita.

Tabla 7.11. (Continuación)

Nombrar las emociones propias experimentadas en relación al reconocimiento de personas conocidas.

Participantes	Reconocimiento de personas durante el viaje musical	Nombrar emociones propias	Relación consigo mismos/as
Luna	Estábamos en el porche de la casa de María de Zahara de los Atunes. María (...) Nicolás ,hermano de María, Lucía, y yo. Ibamos juntos a la piscina, a la playa, (...)	Añoranza y Admiración	María es una buena amiga, a la que quiero mucho y esas vacaciones me lo pasé muy bien (...) sobre todo con más niños con los que jugar porque cuando voy de vacaciones con mis padres voy yo sola y a veces me aburro mucho (...) Fueron unas vacaciones perfectas.
Sandra	Un atardecer en la playa, hay alguna gente en bañándose entre ellas yo , la arena está desierta excepto por una madre que tiene en su regazo a una niña pequeña. Puede estar en Cádiz que es donde voy a veranear	Tranquilidad Relajación Felicidad	Si que me identifico con ellas ya que yo siento lo mismo cuando estoy con mi madre.
Valentín	Yo jugando a la consola en mi casa y estoy muy atento porque mis padres entre semana no me dejan jugar y como habíamos acabado exámenes y no había nadie en casa pues me puse a jugar y en la pantalla aparecen dos personas sentadas una en otra. Yo creo que están huyendo de algo o alguien, no sé de qué.	Entretenido, feliz y en estado de alerta.	Como que me veo reflejado en las personas que están huyendo porque podría ser yo huyendo de alguien. Quizá de mis padres que no me deja jugar a la consola y tengo que hacer algunas cosas sin que me vean

7.1.1.2.- Resultados I.

Con respecto al análisis realizado de las cuatro primeras sesiones y para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo la Musicoterapia GIM ayuda al reconocimiento y simbolización de emociones? podemos observar los siguientes resultados:

La música, durante las sesiones ofrece el estímulo necesario para que todos los adolescentes puedan imaginar diferentes escenarios, que sirven de soporte para su experiencia durante el viaje musical.

En el inicio de la intervención con GIM, durante el viaje musical, cinco de los seis adolescentes (uno no vino a esta sesión) se identificaron en primera persona en el reconocimiento de acciones que les gustan, aflorando sentimientos agradables.

En sus propias palabras: Disfrutar, Felicidad, Libertad, Nada que temer, Intriga, Valor, Tranquilidad y Relajación.

Todos los participantes, se proyectaron en una imagen para focalizar la atención de su experiencia emocional en base a sus deseos y necesidades, y todos, menos Sandra, identificación emociones en relación consigo mismos/as.

La proyección en una imagen parece ser una oportunidad fundamental para que los adolescentes puedan expresar:

Emociones más complejas: dolor, angustia, tristeza, preocupación y Soledad.

Deseos y necesidades: ser libre, tranquilidad, confianza, fortaleza, mejorar las relaciones y hacer cosas diferentes (motivación).

Todos los participantes, durante su viaje musical, se identificaron en relación al reconocimiento de un lugar espacial, para expresar su necesidad de recibir y/o dar ayuda, observando sus fortalezas y sus debilidades. En este sentido, la utilización de la expresión plástica, es decir, la realización de dibujos después del viaje, parece ser un elemento significativo para establecer la analogía en la comprensión de las propias emociones.

Cinco participantes se identificaron con “estar abajo”, de los cuales tres (Carla, Estrella y Luna) expresaron emociones como: necesidad de pedir ayuda, encontrar calma, dolor y miedo. Los dos restantes (Daniel y Sandra) expresaron: confianza para pedir y dar ayuda, cansancio, fortaleza y generosidad.

Dos participantes (Clara y Valentín) se identificaron con “estar arriba” y expresaron: felicidad, atrevimiento, libertad, ansia, relajación, ganas de descubrir, valentía, seguridad, dar y recibir ayuda. Finalmente, cinco de los participantes se identificaron en alguna experiencia relacionada con personas de su familia (padres, abuelos y/o amigos), como elementos significativos para la exploración de sus vínculos afectivos, en relación a sus propias emociones.

Todos los participantes, encontraron la relación consigo mismos y reconocieron emociones propias en función de: las acciones que les agradan y/o desagradan, la expresión de sus deseos y necesidades, su capacidad de dar y pedir ayuda y los vínculos con diferentes figuras de apego.

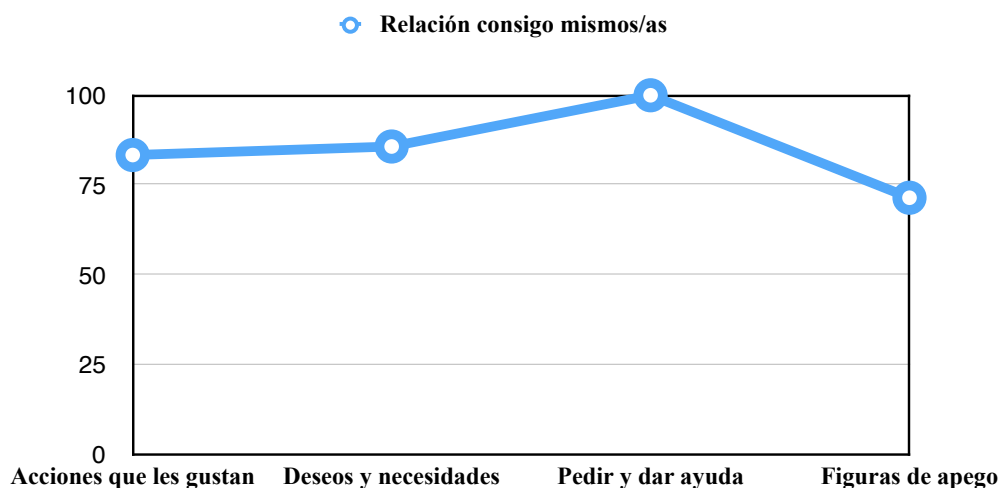


Figura 7.3. Focos de intención: Relación consigo mismo/a en el reconocimiento y simbolización de las propias emociones (Sesiones 1 a 4).

En todos los dibujos realizados, a lo largo de estas cuatro sesiones, las categorías significativas emergentes en cada una tienen una relación analógica con el dominio representado por cada participante, en la simbolización de sus propias emociones.

Llegados a este punto y para completar los resultados del análisis realizado y finalizar la evaluación de: cómo la Musicoterapia GIM ayuda al reconocimiento y simbolización de las propias emociones, nos parece oportuno clasificar las emociones nombradas por cada participante para observar y registrar la exploración de su competencia emocional en el seguimiento posterior del proceso de intervención.

A continuación presentamos la Tabla 7.12. *Clasificación y frecuencia de las emociones nombradas por los participantes (Sesiones 1 a 4)* y la Figura 7.4. *Frecuencia del tipo de emociones en cada participante*, siguiendo la clasificación psicopedagógica de Bisquerra (2009)⁶⁴.

⁶⁴ Ver Capítulo 3.- Las Competencias emocionales. Apartado 3.2.4.- Clasificación de las emociones (p.157)

Tabla 7.12.

Clasificación y frecuencia de las emociones nombradas por los participantes (Sesiones 1 a 4)

Orden por frecuencia		Total
Emociones Positivas		34
Felicidad	Felicidad (5). Tranquilidad (5). Relajación (2). Calma (1)	13
Amor	Fortaleza (3). Seguridad (1). Confianza (2). Aprecio (1). Calidez (1). Ternura (1). Admiración (1). Generosidad (1)	11
Alegría	Alegría (3). Vitalidad (2). Liberación (2). Disfrute (1). Entusiasmo (1) Entretenido (1)	10
Emociones Negativas		29
Tristeza	Tristeza (4). Dolor (2). Añoranza (2). Abandono (1). Cansancio (1). Pena (1). Soledad (1). Pereza (1)	17
Ansiedad	Angustia (2). Agobio (1). Necesidad de ayuda y calma (1). Nerviosismo (1) Desesperación (1)	6
Ira	Perfección (1). Exigencia (1). Desprecio (1). Recelo (1)	4
Miedo	Miedo (1)	1
Asco	Rechazo (1)	1
Emociones Ambiguas		5
Sorpresa	Valor (2). Atrevimiento (1). Intriga (1). Confusión (1)	5

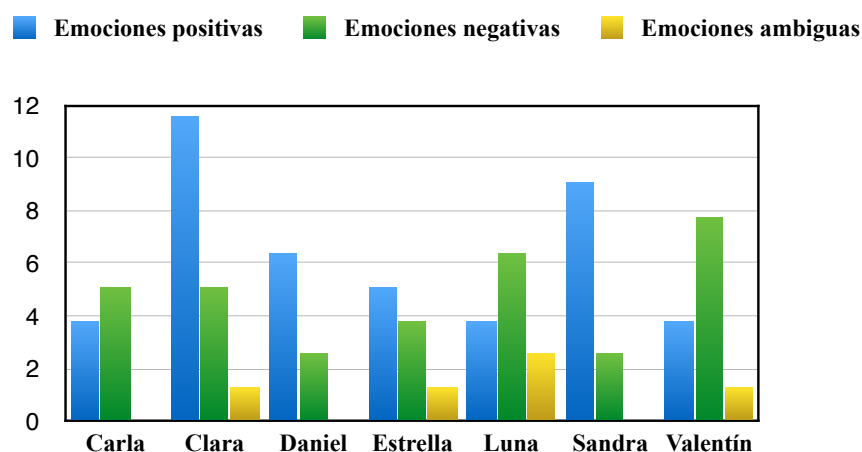


Figura 7.4. Porcentaje del tipo de emociones en cada participante (Sesiones 1 a 4)

7.1.1.3.- Análisis de la comprensión de la conciencia emocional (Sesiones 5 a 8 BMGGIM).

Uno de los objetivos generales durante las cuatro sesiones siguientes fue: ofrecer a los participantes la posibilidad de experimentar emociones múltiples y tomar conciencia de las mismas, atendiendo a dinámicas inconscientes sobre las que tenemos acceso a través de la Musicoterapia GIM. Partiendo de este objetivo y a través del análisis de las narrativas y de los dibujos expresados por los adolescentes nos preguntamos sobre:

¿Cómo a través de GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional?

En esta fase de la intervención realizamos dos sesiones grupales de GIM (Sesiones 5 y 7), seguidas cada una de ellas de una sesión verbal (Sesiones 6 y 8) para que todos los participantes tuvieran la oportunidad de profundizar, con el grupo y la musicoterapeuta, en la interpretación de su conciencia emocional en base a las imágenes experimentadas.

En las sesiones de GIM grupales utilizamos dos programas de música completos, el *Programa Explorations* (Pista 7 a 10 del CD) para la Sesión 5 y el *Programa Quiet Music*⁶⁵ (Pista 11 a 14 del CD) para la Sesión 7.

La decisión de utilizar programas completos, y no únicamente piezas más cortas como en las cuatro primeras sesiones, vino determinada por la necesidad de ofrecer a los adolescentes más tiempo de música para estimular su imaginación y explorar narrativas más elaboradas, para la posterior comprensión de su conciencia emocional.

El programa *Explorations*, utilizado en la Sesión 5, tiene una duración total de 30 minutos y está compuesto por cuatro piezas musicales: *Los pinos de Roma* de O. Respighi, *Sirenas* de C. Debussy, *La Salvación se creó* de P. Chesnokov y el *Canon en Re Mayor* de J. Pachelbel. Este programa se utiliza con los viajeros/as en las primeras sesiones de GIM, una vez que se han familiarizado con la metodología de intervención.

⁶⁵ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. Apartado 4.9.5.- *Las aplicaciones de los Programas de Música en la formación de GIM* (p.258)

En la Sesión 7, utilizamos el programa *Quiet Music*, con una duración de 35 minutos y compuesto también por cuatro pistas: *Danza Sacra y Profana* de C. Debussy, *Preludio a la siesta de un fauno* de C. Debussy, *Venus*, (los Planetas) de G. Holst y *Greensleeves* de V. Williams.

Este programa también se utiliza en las fases iniciales del trabajo con GIM, y ayuda a la introspección, pero sin develar demasiados asuntos conflictivos. Por otra parte, además, suele estimular en los viajeros/as respuestas sensoriales o kinestésicas, como así pudimos comprobar.

Por tanto, los dos programas musicales utilizados en estas sesiones aportaron el estímulo musical necesario para sugerir a los participantes diferentes escenarios dentro de un mismo viaje.

Las diferentes piezas que los componen fueron organizadas por Bonny (1978) para estimular al oyente en un estado no ordinario de conciencia y explorar diferentes estados emocionales. Las primeras piezas de cada programa suponen una iniciación al mundo imaginario para, después, profundizar más en la experiencia y terminar con la integración de la misma. Las diferentes pistas, por tanto, ofrecen elementos musicales variados en cuanto a su carácter, instrumentación, forma musical y armonía para llevar a cabo este objetivo.

El foco de intención planteado por la musicoterapeuta al inicio de estas dos Sesiones de GIM (5 y 7) fue: “permite que la música te lleve hacia donde necesites” con la finalidad de que cada participante pensase en su propio foco de interés.

Como puede observarse en la siguiente Tabla 7.13, cuatro participantes se plantearon alguna cuestión antes de comenzar su viaje.

Después en el postludio, y en las sesiones verbales asociadas (sesión 6 y 8), cada uno reflexionó y profundizó sobre sus focos de intención y su viaje musical en relación a la comprensión de su conciencia emocional.

Tabla 7.13.

Focos de intención pensados por los participantes (Sesión 5 y 7)

Participantes	Sesión 5	Sesión 7
Carla	¿Por qué me rallo por tonterías?	¿Merece la pena enamorarse o querer que te guste alguien que vive bastante lejos?
Clara	¿Estoy realmente enamorada, por qué a veces los sentimientos me confunden?	¿Por qué actuamos de diferente manera a como somos, cuando estamos con los demás?
Daniel	¿por qué no me gusta que me digan que tengo poca resistencia?	Quiero llevar una mayor relajación cuando otras personas opinan cosas malas sobre mí.
Estrella	¿Por qué parezco segura a los ojos de los demás y me siento insegura?	Permitir que la Música me lleve donde necesite.
Luna	¿Por qué me cuesta hacer amigos y pienso que tengo pocos?	¿Qué tiene que ver mi pasado y mi niñez con mi dificultad de hacer amigos?
Sandra	¿Por qué me pongo nerviosa cuando conozco gente nueva?	Permitir que la Música me lleve donde necesite
Valentín	¿Por qué antes de hacer algo no veo las consecuencias malas o buenas que puedo tener?	Permitir que la Música me lleve donde necesite.

Para continuar con el análisis de ¿cómo a través de GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional?, comenzamos aplicando las categorías principales ya expuestas en el apartado anterior.

Observamos que, durante el viaje musical en estas dos Sesiones (5 y 7), la categoría principal *Reconocimiento y simbolización de sus propias emociones* era un factor importante junto con el contenido metafórico de las imágenes y narraciones experimentadas, para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional

Por ello, primeramente identificamos las emociones nombradas durante estas sesiones en relación al resto de las categorías principales, para observar su influencia en la construcción de la narrativa metafórica y la posterior interpretación que los adolescentes habían realizado sobre la comprensión de su conciencia emocional.

De este análisis obtuvimos los siguientes resultados:

A. Identificación del Yo:

Todos los participantes se identificaron en primera persona durante el viaje musical (Subcategoría A.1), siendo protagonistas principales de las narrativas experimentadas.

B.- Reconocimiento de lugares:

Todos los participantes identificaron lugares imaginarios durante el viaje musical (Subcategoría B2) y únicamente Estrella y Luna en la sesión 5, identificaron lugares conocidos (Subcategoría B.1). Por tanto, la Subcategoría B2, de identificar lugares imaginarios, más que conocidos, parece relevante para la elaboración de la narración metafórica.

C.- Reconocimiento de personas conocidas:

Cinco participantes atendieron a esta categoría, de los cuales Carla, Daniel y Estrella identificaron a familiares (Subcategoría C.1) y amigos o persona especial (Subcategoría C.2). Clara y Luna identificaron únicamente amigos o familia, respectivamente.

Sandra y Valentín no reconocieron a ninguna persona desarrollando sus narrativas en base a otros aspectos simbólicos.

D. Experimentar acciones:

Con respecto a esta categoría observamos que todos los participantes en alguna sesión desarrollaron sus narrativas, durante el viaje musical, asociadas a actividades que les agradan mayoritariamente (Subcategoría D1). Aunque cuatro de los adolescentes en alguna sesión también las asociaron a acciones de desagrado (Subcategoría D2).

E. Focalización de la atención de la experiencia emocional:

Todos los participantes focalizaron su atención en varios aspectos, excepto Carla, que solamente lo hizo en las atmósferas simbólicas experimentadas durante su viaje musical (Subcategoría E5).

Esta categoría, a su vez, también fue atendida por una mayoría de los participantes junto con otras, como la focalización en personas o lugares (Subcategoría E1), en acciones (Subcategoría E2), en elementos simbólicos (Subcategoría E3) o en el pasado (Subcategoría E.4).

F.- Reconocimiento y simbolización de las emociones propias:

Todos los participantes atendieron a diferentes emociones durante su viaje musical (Subcategoría F.1), como puede observarse en la Tabla 7.14.

A este respecto, observamos que la comprensión e identificación de esas emociones como propias, adquirió una especial relevancia con el soporte de las imágenes metafóricas experimentadas e interpretadas por cada adolescente durante el postludio de cada sesión y en las siguientes sesiones verbales (Subcategoría F.2).

Además observamos que el desarrolló de la intervención de Musicoterapia GIM en estas cuatro sesiones aumentó el repertorio de las emociones nombradas y experimentadas por la mayoría de los participantes, con respecto a las cuatro primeras sesiones.

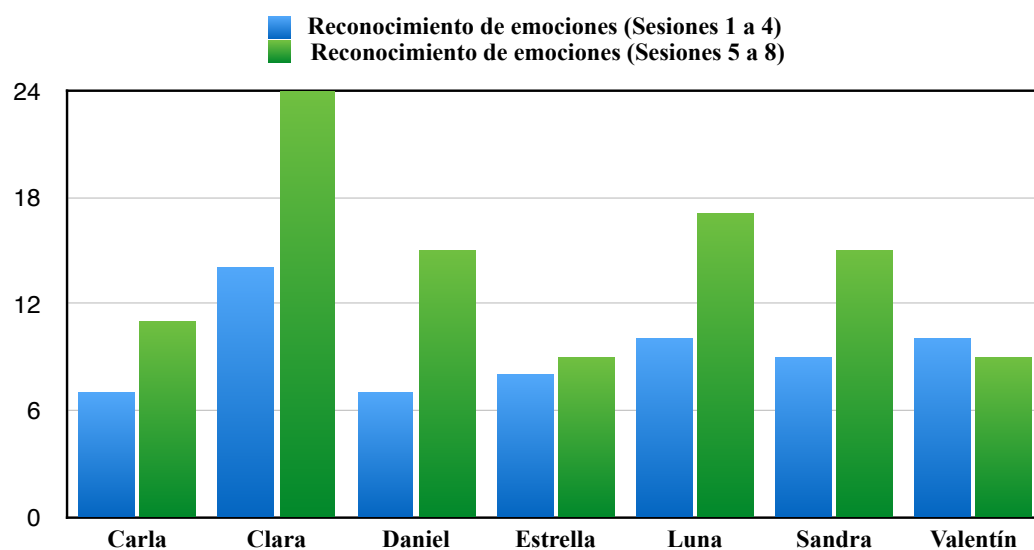


Figura 7.5. Comparativa emociones nombradas entre las sesiones 1 a 4 y 5 a 8.

Tabla 7.14.

Distribución de las categorías y subcategorías principales en relación al Reconocimiento de las emociones propias (Sesiones 5 a 8).

Categorías Principales	Carla		Clara		Daniel		Estrella		Luna		Sandra		Valentín	
(Sesiones)	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7
A. Identificación del Yo.	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
B. Reconocimiento de lugares	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B1	B2	B1	B2	B2	B2	B2	B2
C. Reconocimiento de personas	C1 C2	C2	C2	C2	C1 C2	C2	C1 C2	C2	C1	C1	X	X	X	X
D. Experimentar acciones	D1 D2	D2	D1	D1	D1	D1	D2	D2	D1	D1	D1 D2	D1 D2	D1 D2	D2
E. Focalización de la atención en la experiencia emocional	E5	E5	E1 E3 E5	E1 E2 E5	E1 E3 E2	E1 E2	E1 E2 E3 E5	E1 E2 E3 E4 E5	E1 E3 E2 E5	E1 E5	E3	E1 E5	E1 E3	E3
F. Reconocimiento y Simbolización de las emociones propias en relación consigo mismo/a														
F.1. Sesión 5	Confusión		Alegría, Diversión, Tranquilidad Relajación, Vergüenza, Liberación, Angustia, Calma.		Relajación Tranquilidad sorpresa. Alegría.		Melancolía		Tristeza, Añoranza Diversión		Libertad Paz tranquilidad confianza en una persona importante		Felicidad Agobio	
F.2. Sesión 6 (Verbal)	No “rallarse” y disfrutar		Cariño Liberada y menos atascada.		Relajación, Disfrute Rechazo Confianza		Frustración Insegura Miedo Rechazo		Confusión Agobio, Tristeza y Añoranza		Libertad Protección y confianza		Estrés tristeza Diversión y alegría	
F.1. Sesión 7	Cariño Miedo frío y sueño. Buen momento.		Curiosidad Asombro y Verdad. Honestidad Timidez Vergüenza		Activo Relajado Nervioso Tranquilo		Melancolía Tristeza		Soledad Tristeza		Relax, libertad tranquilidad y nostalgia por dejar la tranquilidad Nerviosa		Agobiado Cansado	
F.2. Sesión 8 (Verbal)	Amor Miedo Necesidad Confianza Seguridad Indecisión		Aceptación Respeto Relajación Necesidad de soledad Verdad, Honestidad Miedo		Necesidad de confianza Miedo al rechazo Fortaleza		Miedo Tristeza		Tranquilidad Necesidad de confianza y ser yo misma Aceptación Miedo Rechazo irritante soledad tristeza		Protección relajación ser uno mismo Introvertida, Dificultad para las relaciones Nerviosa		estresado	

Después del viaje musical, en el Postludio y en las sesiones verbales (6 y 8), todos los participantes nombraron emociones experimentadas durante el viaje musical y todos, en mayor o menor grado, reconocieron esas y otras emociones en relación a sí mismos.

A pesar de las diferencias entre los participantes en la focalización de la atención, observamos con respecto a este aspecto que las Subcategorías E3 y E5 correspondientes a la *focalización de la atención en elementos simbólicos y a atmósferas simbólicas*, respectivamente, estuvieron presentes en cinco o más participantes. Estas categorías mostraron relevancia en relación con las nuevas categorías posteriormente encontradas, para el análisis y la interpretación del contenido metafórico.

Por tanto, como podemos observar en la Figura 7.6., que presentamos a continuación, algunas categorías como *La Identificación del Yo en primera persona (A1)*, la *identificación de lugares imaginarios (B2)*, la *Identificación de amigos o persona especial (C2)*, el *experimentar acciones que agradan (D1)* o *desagradan (D2)*, la *focalización de la atención en personas o lugares (E1)* y en *atmósferas simbólicas (E5)* han servido como soporte en las sesiones 5 y 7 para la elaboración del contenido metafórico de sus imágenes.

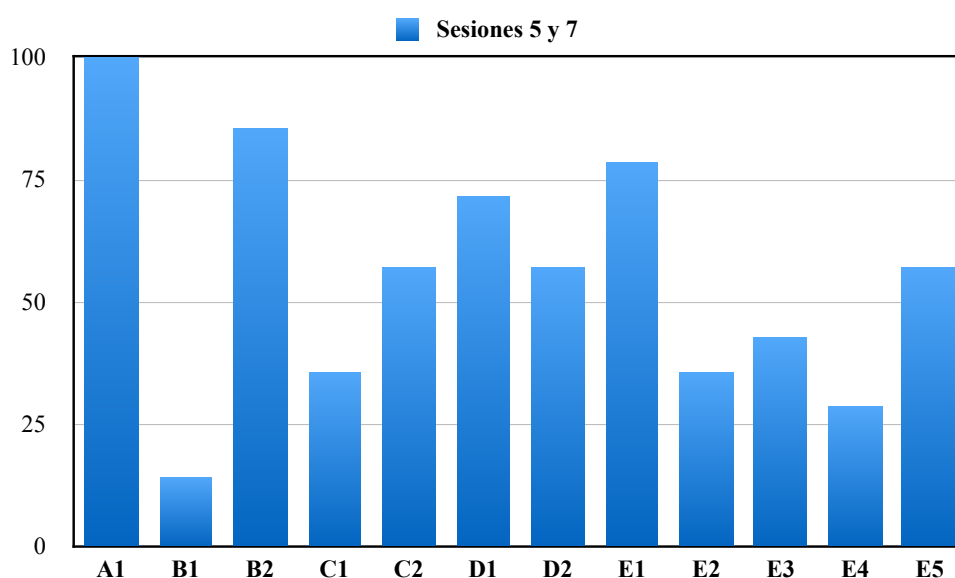


Figura 7.6. Relación de la influencia de las subcategorías principales en la elaboración del contenido metafórico de las imágenes (Sesiones 5 y 7)

A partir de aquí, nos planteamos analizar ¿cuándo, dónde, cómo y qué expresaban sus metáforas? para observar la relación de estas entre las emociones experimentadas y la interpretación de la comprensión emocional del adolescente.

Para el análisis de las narrativas y analizar su contenido metafórico, comenzamos de nuevo con un conjunto preliminar de códigos provisionales durante el proceso de codificación abierta, tratando de identificar categorías relevantes que complementaran las que ya teníamos y que aparecieran como rasgos significativos en los datos.

Estos códigos provisionales fueron refinándose y concentrándose gradualmente a través de la reflexión y la comparación constante. El siguiente paso fue la codificación axial que dio lugar a un conocimiento acumulativo de las relaciones entre nuevas categorías y subcategorías, obteniendo como resultado las siguientes:

G.- Imágenes relacionadas con la naturaleza.

Todos los participantes imaginaron con la música escenarios relacionados con la naturaleza para desarrollar su narrativa. Aparecieron bosques, montañas, playas, etc.

G.1.- Desarrolla la experiencia emocional: a partir de las escenas de naturaleza imaginadas, la mayor parte de los adolescentes exploraron estos entornos naturales como lugares para atender a su experiencia emocional.

Clara, comentó: “los jardines de los palacios, el bosque y su fuente, la montaña nevada y yo libre” (Sesión 5).

G.2.- Sirve de soporte para la narrativa: para dos de los participantes (Valentín y Carla), los entornos naturales sirvieron para dar soporte a su experiencia imaginaria, pero no exploraron estos escenarios durante el viaje musical, sino más bien describieron sus elementos, para después en el postludio encontrar su significado personal.

Citamos un ejemplo, Valentín, expresó: “estaba lloviendo por todos los lados y justo en la cancha de baloncesto no llovía nada y no es porque estuviese cubierta” (Sesión5), después en el postludio asoció la lluvia con la tristeza de hacer cosas que no le gustan y el baloncesto con el disfrute.

H.- Periodos de escucha Musical dominados por Pensamientos: reflexiones y/o asociaciones.

Cuatro de los participantes refirieron algunos aspectos en relación a diferentes aspectos de su vida durante el viaje musical.

H.1.- Asociaciones a recuerdos: dos de los participantes asociaron su experiencia emocional, durante la escucha musical, a diferentes momentos de su pasado, visualizando recuerdos.

Luna, comentó: “al principio comencé observando imágenes de mi pasado, como cuando era pequeña y fui a dar un paseo por las montañas con mis padres, al ver esta imagen comencé a derramar lágrimas, me produjo tristeza, añoranza y agobio” (Sesión 5).

H.2.- Reflexiones sobre el presente: dos adolescentes imaginaron situaciones cotidianas durante su viaje musical.

Carla, expresó “Empiezo en un bosque de sauces llorones y de repente entran chicos con los que hablo ahora por whatsapp (que puede que me guste uno), luego aparecen mis mejores amigos, después mi familia y al final, todo vuelve a la primera imagen en el bosque con uno de los chicos que se llama Eloy, el chico que me gusta” (Sesión5).

I.- Periodos de escucha Musical con narraciones Metafóricas.

Todos los participantes durante sus viajes musicales desarrollan narrativas con contenidos metafóricos. De los siete, cuatro expresan una narrativa completa y los otros 3 obtuvieron imágenes metafóricas en una narrativa fragmentada.

I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa: Clara, Daniel, Estrella y Luna expresaron, en algunas de sus sesiones, narrativas metafóricas coherentes en base a las imágenes experimentadas durante la escucha musical.

Como por ejemplo, Daniel: “Me encuentro en un bosque observando a mí alrededor cuando, de repente, me fijo en una grieta gigante que baja profundamente. Esta grieta me llama mucho la atención ya que tiene luces abajo que brillan. Me asomo con cuidado y escalando, decido bajar. Abajo, encuentro una fiesta con muchísima gente pasándoselo bien. Hay jacuzzis que me llaman la atención y veo un montón de gente conocida” (Sesión 5).

I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada: Carla, Sandra, Valentín y Estrella, en alguna sesión, imaginaron durante la escucha musical escenas con contenido metafórico pero sin una trama argumental.

“No recuerdo mucho porque fueron un montón de imágenes que pasaban muy rápido. Algunas eran muy brillantes, unas de atardeceres y otras oscuras, empezó sin haber nadie y después empezó a haber gente. Solo sé que eran recuerdos. También me desperté antes de que acabase la música porque estaba muy incómoda. Las imágenes eran tranquilas pero pasaban muy rápido. Y después sentía melancolía” (Estrella, Sesión 7).

I.3.-Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones: Todos los participantes, menos Carla, durante el viaje musical mostraron especial atención a algunos elementos que asociaron, simbólicamente, con emociones.

Por ejemplo, “Me encuentro mirando a un reloj y veo de repente que las agujas van cada vez más rápido y las horas pasan más y mas rápido. Y me agobio tanto que al final acabo rompiendo el reloj para no ver cómo pasa el tiempo” (Valentín, sesión 7).

J.- Imágenes relacionadas con la Música.

Cuatro participantes hicieron alusión durante su viaje musical a referencias de contenido musical.

J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales: Clara, atendió en dos viajes musicales (sesión 5 y 7) a “tocar el piano” como una acción relacionada con su experiencia emocional.

Clara, relató: “Todos empezaban a gritarme que no me fuera, que me quedara, pero la fuerza con la que la luz tiraba de mí me impedía retroceder. Como yo sabía que no iba a conseguir volver, decidí tocar el piano a mis amigos, así como en el aire” (Sesión 5).

J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical: en esta subcategoría atendemos a momentos en donde algunos adolescentes verbalizaron aspectos en relación a la música que estaban escuchando.

Así, por ejemplo Valentín, expresó “hubo un momento de la música que se paro rotundamente y es cuando encuentro una cancha de baloncesto” (Sesión 5).

K.- Periodos de escucha musical dominados por sensaciones emocionales.

En esta categoría hemos atendido a momentos, durante la escucha musical, en donde los participantes han expresado sensaciones emocionales asociadas al cuerpo o más abstractas, como por ejemplo, la sensación de libertad.

K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo: cuatro de los participantes experimentaron diferentes sensaciones emocionales como tensión, suavidad, etc. Sandra, por ejemplo, expresó: “primero iba por un camino amarillo, pasaba por un gran árbol y su corteza parecía muy áspera pero la toqué y era muy suave, era de terciopelo”. (Sesión 7).

K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas: tres de los participantes expresaron, durante sus narrativas, sensaciones como volar, soltar, caer, etc.

Por ejemplo, Luna expresó “durante unos minutos yo y el pez de colores estábamos en el espacio con trajes espaciales viendo las estrellas y la inmensidad del espacio, como sin gravedad” (Sesión 7).

Tabla 7.15.

Nuevas categorías principales. Sesiones 5 y 7

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS
G. Imágenes relacionadas con la Naturaleza (IN)	G.1.- Desarrolla la experiencia emocional G.2.- Sirve de soporte para la narrativa
H.- Períodos de escucha de Música dominados por Pensamientos: reflexiones y/o asociaciones (MP)	H.1.- Asociaciones de recuerdos H.2.- Reflexiones sobre el presente
I.- Períodos de escucha Musical con narraciones Metafóricas (MM)	I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones
J.- Imágenes relacionadas con la Música (IM)	J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical
K.- Períodos de escucha de Música dominados por sensaciones Emocionales (ME)	K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo. K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas.

Estas nuevas categorías principales, que complementan a las anteriores, han tenido diferentes grados de importancia en las sesiones según los participantes y, podemos decir que todas han desempeñado un factor relevante para la interpretación de la comprensión de la conciencia emocional del adolescente.

Sin embargo, como observamos en la Tabla 7.16. *Distribución de las categorías principales en cada participante (Sesiones 5 y 7)*, la categoría I. *Periodos de escucha musical con narraciones metafóricas* ha sido la única compartida por todos, en las dos sesiones de GIM, y la que aportó mayor relevancia.

Es decir, todos los participantes en sus sesiones desarrollaron algún tipo de narrativa de contenido metafórico y/o exploraron los elementos simbólicos emergentes en sus imágenes, para dotarlos posteriormente de una interpretación sobre sí mismos.

Tabla. 7.16.

Distribución de las categorías principales en cada participante (Sesiones 5 y 7)

Categorías Principales	Carla		Clara		Daniel		Estrella		Luna		Sandra		Valentín	
(Sesiones)	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7	S5	S7
G.- Imágenes relacionadas con la naturaleza. G.1.- Desarrolla la experiencia emocional G.2.- Sirve de soporte para la narrativa	G2	G2	G1	G1	G1	G1	G1	G1	G1	G1	G2	G2	G2	x
H.- Períodos de escucha de música dominados por pensamientos: reflexiones y/o asociaciones H.1.- Asociaciones de recuerdos H.2.- Reflexiones sobre el presente	H2	H2	x	x	x	x	H1	H1	H1	H1	x	x	x	H2
I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones	I.2	I.2	I.1 I.3	I.1 I.3	I.1 I.3	I.1 I.3	I.1 I.3	I.2 I.3	I.2	I.1 I.3	I.2	I.2 I.3	I.2 I.3	I.2 I.3
J.- Imágenes relacionadas con la música J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical	x	x	J1	J1	x	J2	x	x	J2	x	x	x	J2	x
K.- Períodos de escucha de música dominados por sensaciones emocionales K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo. K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas.	x	K1	K2	K2	x	K2	K1	K1	K1	K2	K1	K1	K1	x

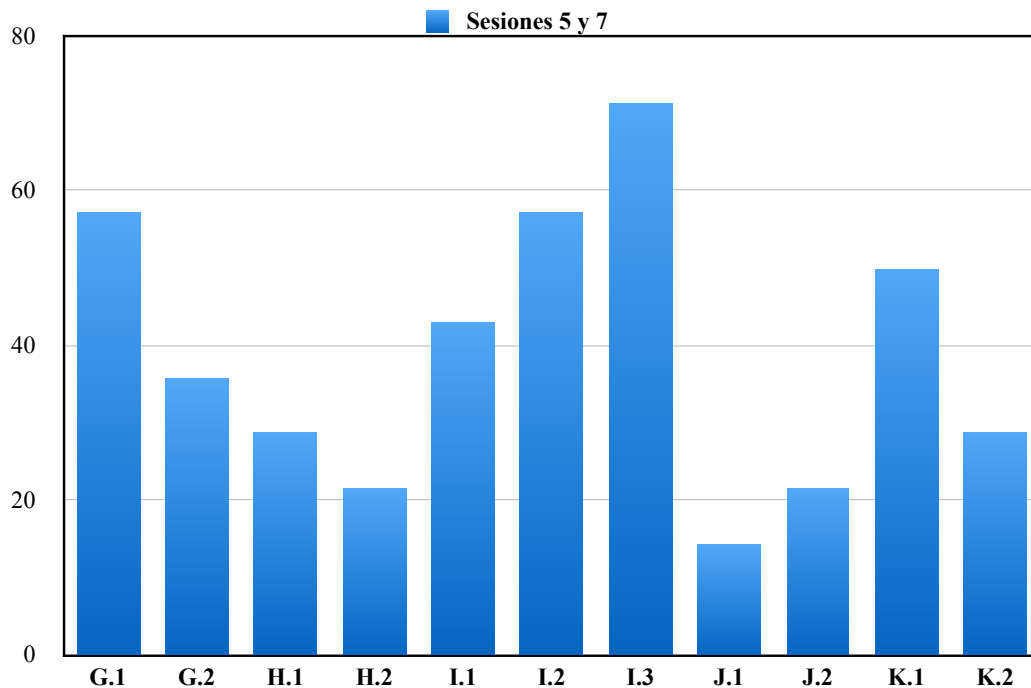


Figura 7.7. Influencia de las nuevas subcategorías principales en la interpretación del contenido metafórico

De la anterior Figura 7.7 podemos deducir que los adolescentes, han interpretado la comprensión de su conciencia emocional en base a diferentes narrativas experimentadas durante el viaje musical. Las subcategorías más significativas, extraídas de las imágenes experimentadas y narradas, nos ofrecen los siguientes resultados compartidos por la mayoría de los participantes:

Han experimentado escenarios de imágenes relacionadas con la naturaleza para desarrollar su experiencia emocional (subcategoría G.1).

Los periodos de escucha musical han estado asociados a narraciones metafóricas coherentes y completas (I.1), fragmentadas (I.2) o relacionadas con la exploración de elementos simbólicos (I.3). Este ultimo aspecto se presenta como muy significativo para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional.

Los periodos de escucha musical han estado dominados por diferentes sensaciones emocionales y episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo (K.1).

Después del viaje musical, se desarrolló el proceso de interpretación de cada participante en la comprensión de su conciencia emocional.

En el Postludio de las sesiones 5 y 7 de GIM y en las sesiones verbales que siguieron respectivamente (sesiones 6 y 8), todos los adolescentes encontraron relaciones entre sus imágenes, narraciones y las emociones experimentadas durante el viaje musical en base a dos aspectos: El contenido metafórico con el foco de intención y con otros aspectos de su vida.

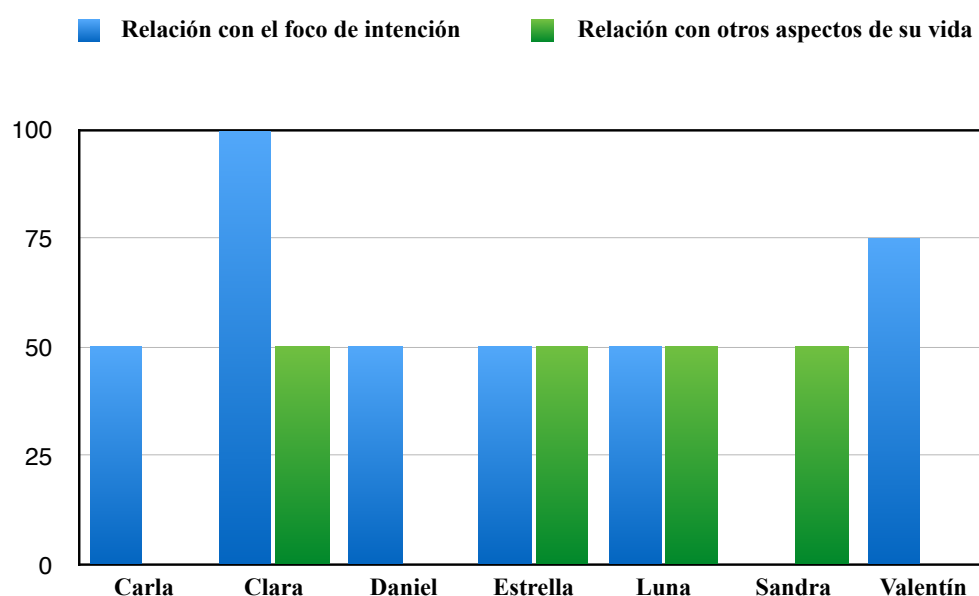


Figura 7.8. Relación de los participantes en la comprensión de su conciencia emocional con el foco de intención u otros aspectos de su vida.

Como puede observarse en la anterior Figura 7.8., todos los participantes, menos Sandra, encontraron relaciones en la comprensión de su conciencia emocional con respecto a: su interpretación del contenido metafórico de las imágenes experimentadas y el foco de intención propuesto inicialmente en sus viajes. Además cuatro participantes, incluida Sandra, encontraron relación con otros aspectos de su vida.

Del análisis realizado observamos que todos los participantes siguieron el siguiente proceso de elaboración en la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional.



Figura 7.9. Proceso de elaboración en la interpretación de la comprensión de la conciencia emocional después del viaje musical

Las emociones nombradas y experimentadas por cada adolescente durante la escucha musical, en las sesiones 5 y 7, han estado apoyadas por las imágenes narradas de contenido metafórico. En el postudio de cada una de estas sesiones, junto con las posteriores sesiones verbales, los adolescentes han interpretado la comprensión de su conciencia emocional.

Por tanto, del análisis de las subcategorías principales en relación a los elementos comunes que se han repetido en la mayoría de los participantes, como son: la *focalización de la atención en elementos simbólicos* (Subcategoría E.3), *atmósferas simbólicas* (Subcategoría E.5), *los periodos de escucha musical asociados a narraciones metafóricas coherentes y completas* (Subcategoría I.1), *fragmentadas* (Subcategoría I.2) *relacionadas con la exploración de elementos simbólicos* (I.3) y *dominados por diferentes sensaciones emocionales* (Categoría K), han ayudado a los adolescentes a la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional.

Además, los dibujos representados al finalizar cada uno de los viajes musicales, muestran evidencia de cómo los adolescentes atendieron a la imagen metafórica que contenía mayor carga emocional.

En la tabla 7.17, reproducimos las interpretaciones que cada participante realizó con respecto a la identificación de sus emociones, el contenido metafórico de sus imágenes, dibujos y la comprensión de su conciencia emocional.

Tabla 7.17.

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)


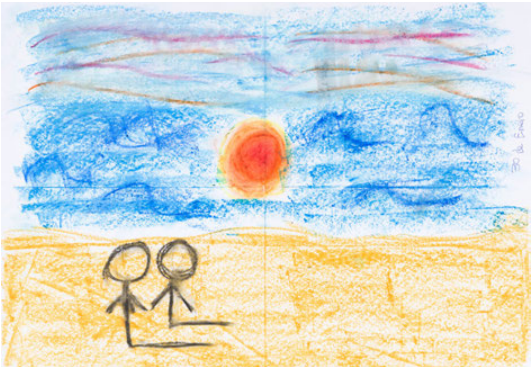
PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPREENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
CARLA Sesiones 5 y 6: ¿Por qué me rallo por tonterías? Sesiones 7 y 8: ¿Merece la pena enamorarse/querer que te guste alguien que vive bastante lejos?		
Sesiones 5 y 6: Confusión. No obsesionarme y Disfrutar	Imágenes variadas Mucha gente	Siento Variedad y Confusión. Llegué a la conclusión de que debía olvidarme de eso, o sea no rallarme por tonterías, y disfrutar de la gente que me rodea.
Sesiones 7 y 8: Cariño, Miedo, frío y sueño. Miedo a lo desconocido. Buen momento. Amor, Necesidad de confianza, Seguridad, Indecisión.	Él sentado sobre una toalla y yo delante de él contemplando la puesta de sol.	Tu propia libertad te hace ser diferente y te sientes seguro con ello. Tomar decisiones y conocer lo que viene puede confundirte pero acabas recordando los buenos momentos. Cuando uno se puede expresar mostrando su propia opinión, esto le hace sentirse diferente porque no necesita ser un perrito faldero de nadie, si no que cada vez te sientes más seguro. Por otro lado, cuando no conocer algo y tienes que tomar una decisión sobre ello, estás más cohibido, pero si al final logras tomar una decisión, te sientes muy bien contigo mismo y siempre recuerdas momentos buenos y agradables.
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>5.- Título: Diversos temas.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>7. Título: Indecisión</p> </div> </div>		
Confusión de pensamiento y emocional con sus imágenes variadas.		Necesidad de confiar en sí misma para no tener miedo de enamorarse de la persona equivocada.

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)


PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPREENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
CLARA Sesiones 5 y 6: ¿Estoy realmente enamorada, por qué a veces los sentimientos me confunden? Sesiones 7 y 8: ¿Por qué actuamos de diferente manera a como somos, cuando estamos con los demás?		
Sesiones 5 y 6: Alegria, Diversión, Tranquilidad Relajación, Vergüenza, Liberación, Angustia, Calma. Cariño Liberada y menos atascada.	Los jardines de los palacios, el bosque y su fuente, la montaña nevada, el chico, yo libre, la luz llevándome, mis amigos pidiendo que volviera y yo tocando el piano.	Tiene relación con el gran cariño que siento hacia mis amigos, aunque, a lo mejor, ellos no sean conscientes de ello. Como me siento cuando estoy con cierta persona en el día a día. Lugares ideales para mí. Mi afición por leer. Y las posibles sensaciones que experimento en diferentes momentos. En cuanto al chico, es un chico que me gusta, pero ahora me siento más liberada y menos confundida. Necesito mi soledad y mi libertad muchas veces. El libro, la emperatriz de los etéreos, representa la luz que me lleva hacia mi madurez.
Sesiones 7 y 8: Curiosidad Asombro y Verdad. Honestidad Timidez Vergüenza Aceptación Respeto Relajación Necesidad de soledad Verdad, Honestidad Miedo	Palacio de cristal, la gente vestida de época. Llanura entre colinas, la pradera y la sabana con gente conocida a mi alrededor, la luz y la timidez que presentan todos los que estaban en el círculo después de que yo volviera a estar en el suelo.	Cuando llega el verano me siento cómoda y con interés por vivir nuevas experiencias aunque también siento ansia y añoranza por las personas que no veo. Siento vergüenza e intranquilidad al presentarme a nuevas personas o retos pero actúo con atrevimiento, dándome a conocer como de verdad soy. Sólo te pido que no me critiques y que me dejes vivir, prefiero ser transparente a ocultar todos mis secretos.
		
<p>5.- Título: La soledad de uno mismo</p> <p>7.- Título: Exploración</p>		
Diferentes emociones en la búsqueda de sus necesidades. Libertad en su soledad.		Necesidad de ser aceptada como es, desde la verdad, la aceptación y el respeto.

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)



PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPREENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
DANIEL Sesiones 5 y 6: ¿Por qué no me gusta que me digan que tengo poca resistencia? Sesiones 7 y 8: Quiero llevar una mayor relajación cuando otras personas opinan cosas malas sobre mi.		
Sesiones 5 y 6: Relajación, Tranquilidad, Sorpresa, Alegria, Disfrute, Rechazo Confianza	Gente que conozco, amigos y familiares en la fiesta que estaban pasando el rato o dentro de los jacuzzis.	Creo que mi foco no tiene mucha relación, pero con respecto a la relajación, creo que puede tener que ver en el sentido de que cada vez que realizas una actividad física o una actividad de cualquier otro tipo, al superar tu meta llega una relajación. Es verdad que me relajan mucho los jacuzzis o piscinas calientes. Los jacuzzis tienen que ver con la relajación que necesito. Me gusta mucho el deporte, y lo disfruto bastante. He practicado fútbol en un equipo con ligas y campeonatos y ahora estoy en tenis. Tuve problemas en fútbol cuando tenía unos 10 años. había algunos chavales que no eran muy 'majos' y me sentía rechazado. Encuentro una posible relación; creo debo seguir disfrutando cuando juegue o practique algún deporte y no fijarme en la opinión de los demás, para tener más confianza. La fiesta tiene que ver con disfrutar más haciendo deporte sin que me importe tanto la opinión de los demás
Sesiones 7 y 8: Activo, Relajado, Nervioso, Tranquilo, Necesidad de confianza, Miedo al rechazo, Fortaleza	La chica corriendo	Estoy alegre por mi esfuerzo y quiero estar tranquilo. A menudo soy activo y alegre. Aprecio las acciones de los demás y siento pena de algunos porque me sorprenden lo que hacen y me lleva descubrir determinadas cosas.
 <p>5.- Sin título</p>	 <p>7.- Título: Lo persigo sin saber lo que es</p>	
Necesidad de sentirse tranquilo sin importarle la opinión de los demás. Necesidad de confianza en sí mismo.		Necesidad de mayor confianza en sí mismo a través de su propia fuerza. Miedo al rechazo y al juicio de los demás.

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)



PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPREENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
ESTRELLA Sesiones 5 y 6: ¿Por qué parezco segura a los ojos de los demás y me siento insegura? Sesiones 7 y 8: Permitir que la Música me lleve donde necesite.		
Sesiones 5 y 6: Melancolía Frustración Inseguridad Miedo, Rechazo	El campamento al que fui de pequeña y que mis padres salgan tan tarde en el camino, me desperté dos veces a lo largo del viaje	El campamento al que fui era la gente que quería que me hiciese caso y no me lo hacía y (...) me sentía frustrada (...). Me he dado cuenta que soy tan insegura porque todo puede cambiar muy rápidamente y puedo perder a las personas, y tengo miedo (...). Creo que esas personas que salían al final eran personas en las que tengo mucha confianza y seguridad. Creo que mis padres salieron tan tarde porque ayer tuve una bronca con mi padre. Siempre se quiere estar integrada en el grupo, el año anterior tuve un bajón con mis amigos, porque dejaron de estar conmigo (...) y me da miedo, que vuelva a pasar, (...) A todo el mundo le gusta tener su grupo, y me da miedo perderlo (...)
Sesiones 7 y 8: Melancolía Tristeza Miedo	Una puesta de sol en una carretera en la que no hay coches y que va cuesta arriba. Trenes pasando muy rápido al lado mío. Una escena como muy oscura. Una madre joven con un niño. La estación donde se habían ido los trenes.	En el camino tengo que cantar y bailar para no sentir la angustia. Me ayudan los acompañantes que me dan calidez y me ven florecer. Podemos volar juntos hasta llegar a la cima, aunque sé que en la cima está la estación donde está la muerte y tendremos que decir adiós. Siento que me quedan muchas cosas por aprender y en ese camino está la muerte, en el sentido de que a medida que avanzamos y llegamos arriba perderé a personas.
 <p>5.- Título: Inseguridad</p>		
 <p>7.-Título: Rapidez. Melancolía. tranquilidad e inconexión.</p>		
Miedo a sentirse rechazado por el grupo y/o la familia. Inseguridad.		Recuerdos. Duelo por la muerte de su tío. Tristeza y Miedo por perder a las personas queridas.

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)



PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPRENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
LUNA Sesiones 5 y 6: ¿Por qué me cuesta hacer amigos y pienso que tengo pocos? Sesiones 7 y 8: ¿Qué tiene que ver mi pasado y mi niñez con mi dificultad de hacer amigos?		
Sesiones 5 y 6: Tristeza, Añoranza Diversión, Confusión, Agobio.	Un dibujo como de una cafetera animada y yo delante de un monte muy alto y mi madre me hacía una foto, yo era pequeña y recuerdo esa foto porque es real y mi padre la tiene colgada en su corcho.	Todo era muy confuso, la imagen que más me llamó la atención fue la foto de cuando era pequeña. Me produjo tristeza y añoranza. Era con 6 o 7 años, en un valle donde detrás de mí había unos montes nevados, me acuerdo que era en el pueblo de un amigo de mi padre en Covarrubias, (...) Después comencé a ver cosas extrañas como dibujos que hablaban, y me encontraba en un lugar con mucha gente a mí alrededor, era muy agobiante (...) con muchos turistas y otra gente que no conocía. (...) a lo mejor las imágenes de mi viaje tienen relación con la imagen de mi niñez o la escena agobiante sí que tengan algo de relación.
Sesiones 7 y 8: Soledad, Tristeza, Tranquilidad, Necesidad de confianza y ser yo misma, Aceptación, Miedo, Rechazo, irritante.	El pez y yo nos encontrábamos en el espacio quietos, pero a la vez moviéndonos, y como de la mano observando las estrellas y los planetas.	La intriga es algo que siempre me ha definido, la curiosidad. En algunos momentos siento dolor, añoranza. Mi infancia me trae sentimientos de añoranza pero a la vez de dolor. Nunca he sido ni seré perfecta. La perfección me crea confusión. Mi sueño es la vitalidad y la expansión.
 <p>5.- Título: Confuso</p>		 <p>7.-Título: Largo camino</p>
Carga emocional de los recuerdos de infancia (Fotografía). Confusión. Tristeza, agobio y añoranza.		Necesidad de encontrar la calma y ser ella misma, no sentirse inferior. Necesidad de confianza. Necesidad de nuevos amigos.

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)



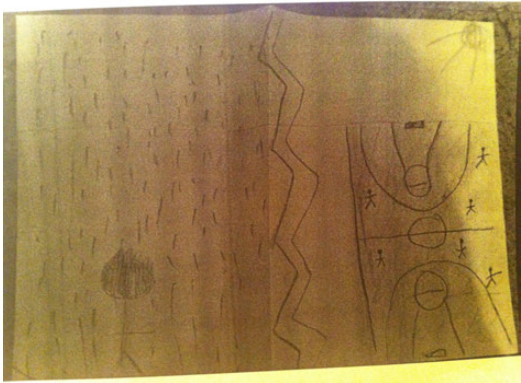

PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPREENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
SANDRA Sesiones 5 y 6:¿Por qué me pongo nerviosa cuando conozco gente nueva? Sesiones 7 y 8:Permitir que la Música me lleve donde necesite		
Sesiones 5 y 6: Libertad, Paz tranquilidad, confianza en una persona importante. Protección.	La playa, el sol y no hay nadie	No lo sé. Me pongo nerviosa al conocer gente nueva La playa vacia es como me siento cuando estoy sola que puedes estar haciendo lo que quieras sin que nadie te diga nada. El sol puede ser alguien que siempre está ahí aunque estés sola y aunque creas que no la necesitas ella te ayuda pero que no te molesta que este contigo. Este dibujo me sugiere paz, tranquilidad, naturalidad porque puedes ser tú misma. Con respecto al color es un rojo intenso que es esa persona debe ser importante y por eso es lo que más resalta en el dibujo.
Sesiones 7 y 8: Relax, libertad tranquilidad y nostalgia por dejar la tranquilidad. Nerviosa Protección relajación Ser uno mismo Introvertida, Dificultad para las relaciones	El gran árbol	Este árbol puede significar un refugio en el camino y lo podría asociar a mi familia porque yo allí me siento protegida, y puedes estar relajada sin preocuparte de nada. Es donde puedes ser tu misma. Luego continuaba el camino y me encontraba a gente que no conocía. Venían en sentido contrario. No me hablaban era como si me ignorasen o no me veían. Esto lo relaciono con mi dificultad para relacionarme algunas veces con la gente nueva, me pongo muy nerviosa. Siento tranquilidad y relax al salir del lago pero para ello necesito una cuerda, como la que da una madre a una hija cuando busca la salida de una gruta por un camino desconocido.
		
5.- Sin Título	7.-Título: El camino y el árbol de terciopelo	
Necesidad de ser ella misma y con confianza.	Seguridad y protección que le ofrece la familia para ser ella misma frente al nerviosismo ante las personas que no conoce y la dificultad para relacionarse.	

Tabla 7.17. (Continuación)

Interpretación de la comprensión de la conciencia emocional de cada participante

(Sesiones 5 a 8)

PARTICIPANTE EMOCIONES NOMBRADAS	IMÁGENES DE CONTENIDO METAFÓRICO	COMPRENSIÓN DE SU CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPRETACIÓN
VALENTÍN Sesiones 5 y 6: ¿Por qué antes de hacer algo no veo las consecuencias malas o buenas que puedo tener? Sesiones 7 y 8: Permitir que la Música me lleve donde necesite		
Sesiones 5 y 6: Felicidad Agobio, Estrés Tristeza, Diversión y Alegria.	Estaba lloviendo por todos lados y justo en la cancha de baloncesto no llovía nada y no es que por que estuviese cubierta.	Las cosas que me sugieren la lluvia son las siguientes: tener poco tiempo para las cosas que a mí me gusta hacer; estar estresado ya bien por los estudios y exámenes o por otros motivo; los estudios, exámenes, tarea. etc. estrés ; tristeza. Las cosas que me sugiere el jugar al baloncesto son: el tiempo libre que tengo, poder dejar la mente en blanco y no pensar en problemas, estar con mis amigos, diversión, alegría.
Sesiones 7 y 8: Agobiado Cansado estresado	En la sala en la que estoy hay muchos relojes.	Yo pienso que puede significar que tengo muchas cosas que hacer y poco tiempo y por eso se me pasa tan rápido. Estoy agobiado y cansado. Tiempo que empleo en hacer las cosas y lo pierdo mucho o no lo aprovecho bien. Me siento estresado. Desaprovecho el tiempo y se me pasa muy lento cuando no me gusta lo que hago y que cuando disfruto mucho haciendo lo que hago el tiempo se me pasa volando. Cuando estoy ocupado estudiando siento mucha pereza y trato de tener más seguridad en mí mismo, aunque siento ¿Por que no emprendo una huida en poco tiempo? Quiero irme de ahí y jugar al baloncesto. Pongo mi atención en el hambre que tengo que es como una lluvia especial que nunca para de caer.
 <p>5.- Sin título</p>		 <p>7.- Título: Tiempo</p>
Identificación emocional con las cosas que le agradan y las que no.		El tiempo y el estrés que le produce hacer muchas cosas. Cuando hace cosas que le gustan el tiempo pasa rápido, cuando, lo desaprovecha y se siente agobiado.

7.1.1.4.- Resultados II.

Del análisis de la interpretación de la conciencia emocional de cada adolescente podemos extraer que existen elementos comunes y diferenciados entre los participantes, independientemente de los focos de intención planteados por cada uno al inicio de su viaje.

En este sentido, y para responder a la pregunta de ¿cómo ha ayudado la aplicación de la Musicoterapia GIM a mejorar la comprensión de la conciencia emocional en el adolescente? observamos la autonomía personal o de autogestión emocional de cada adolescente.

La autogestión emocional es definida por Bisquerra (2009) como: “conjunto de características relacionadas entre las que se encuentra la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p. 149).

De los diferentes componentes que contiene el concepto de autonomía personal podemos extraer los más significativos, para dar respuesta a nuestra pregunta, como son: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la capacidad de buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional. Estos, aparecen como relevantes en la interpretación que han elaborado los adolescentes de su propia conciencia emocional.

A continuación presentamos los resultados obtenidos con respecto a estos aspectos:

La autoestima definida como “tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo y mantener unas buenas relaciones consigo mismo” (Bisquerra, 2009, p.149).

Las sesiones de GIM ayudaron a todos los adolescentes a expresar comprensiones en relación a su necesidad de tener más confianza en sí mismos y establecer vínculos afectivos desde la aceptación y el respeto en la búsqueda de su propia identidad.

La automotivación o “capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, de tiempo libre, etc.” (Bisquerra, 2009, p.149).

Cuatro de los participantes (Clara, Estrella, Luna y Sandra) interpretaron su comprensión emocional en referencia a la necesidad de establecer amistades superando el miedo a sentirse rechazados o enjuiciados por mostrar sus debilidades y/o fortalezas, al mostrarse tal como son.

La actitud positiva o “capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad: sentirse optimista y potente (empoderamiento) al afrontar los retos diarios” (Bisquerra, 2009, p.150).

Todos los participantes expresaron en el postludio de las sesiones de GIM diferentes emociones (positivas y negativas) en relación a sus diferentes o focos o experiencias vitales. Interpretaron fundamentalmente en el postludio de la sesión 7 y en la sesión verbal 8, diferentes fortalezas y necesidades, desde un enfoque positivo, para superar las dificultades. A la vez que experimentaron diferentes emociones en el reconocimiento de agrado y desagrado en relación a las actividades que realizan.

Buscar ayuda o recursos o “capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles apropiados” (Bisquerra, 2009, p.152).

Los participantes interpretaron su conciencia emocional en la necesidad de sentirse apoyados por el grupo de amigos y/o familia para establecer un soporte de seguridad y tranquilidad en las acciones que desarrollan.

La *Autoeficacia emocional* significa según Bisquerra (2009) “que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable” (p. 149).

En este sentido, podemos decir que todos los participantes han interpretado su conciencia emocional en base a las propias emociones simbolizadas y nombradas según el contenido de las imágenes experimentales, aceptando sus dificultades y valorando sus capacidades, como potenciales retos para satisfacer su crecimiento como adolescentes.

7.1.1.5.-Resultados finales: Exploración de la conciencia emocional.

Del análisis realizado con respecto a las sesiones 1 a 8 correspondientes a esta fase de estudio: exploración de la conciencia emocional a través de la intervención con Musicoterapia GIM, podemos aportar los siguientes resultados contestando a nuestra pregunta de investigación. *¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional del adolescente?*

A través del análisis realizado, en base a la Teoría Fundamentada, en la identificación y simbolización de los propios sentimientos expresados en las narraciones y los dibujos después de las sesiones de GIM y de la interpretación del contenido metafórico de las imágenes experimentadas por los participantes, los adolescentes han interpretado la comprensión de su conciencia emocional.

Según la Figura 7.10, que presentamos a continuación y del análisis realizado con respecto al proceso de interpretación de la conciencia emocional de los adolescentes, obtenemos los siguientes resultados:

La música ofrece el estímulo necesario para que los adolescentes experimenten diferentes escenarios a través de su imaginación que sirven de soporte para su experiencia emocional. En el desarrollo del proceso de intervención de GIM, durante estas 8 sesiones, los adolescentes han nombrado y simbolizado diferentes emociones propias en relación a la Identificación del Yo en acciones que les agradan o desagradan, en la exploración de sus deseos y necesidades, en su capacidad de dar y recibir ayuda y en el reconocimiento de sus figuras de apego.

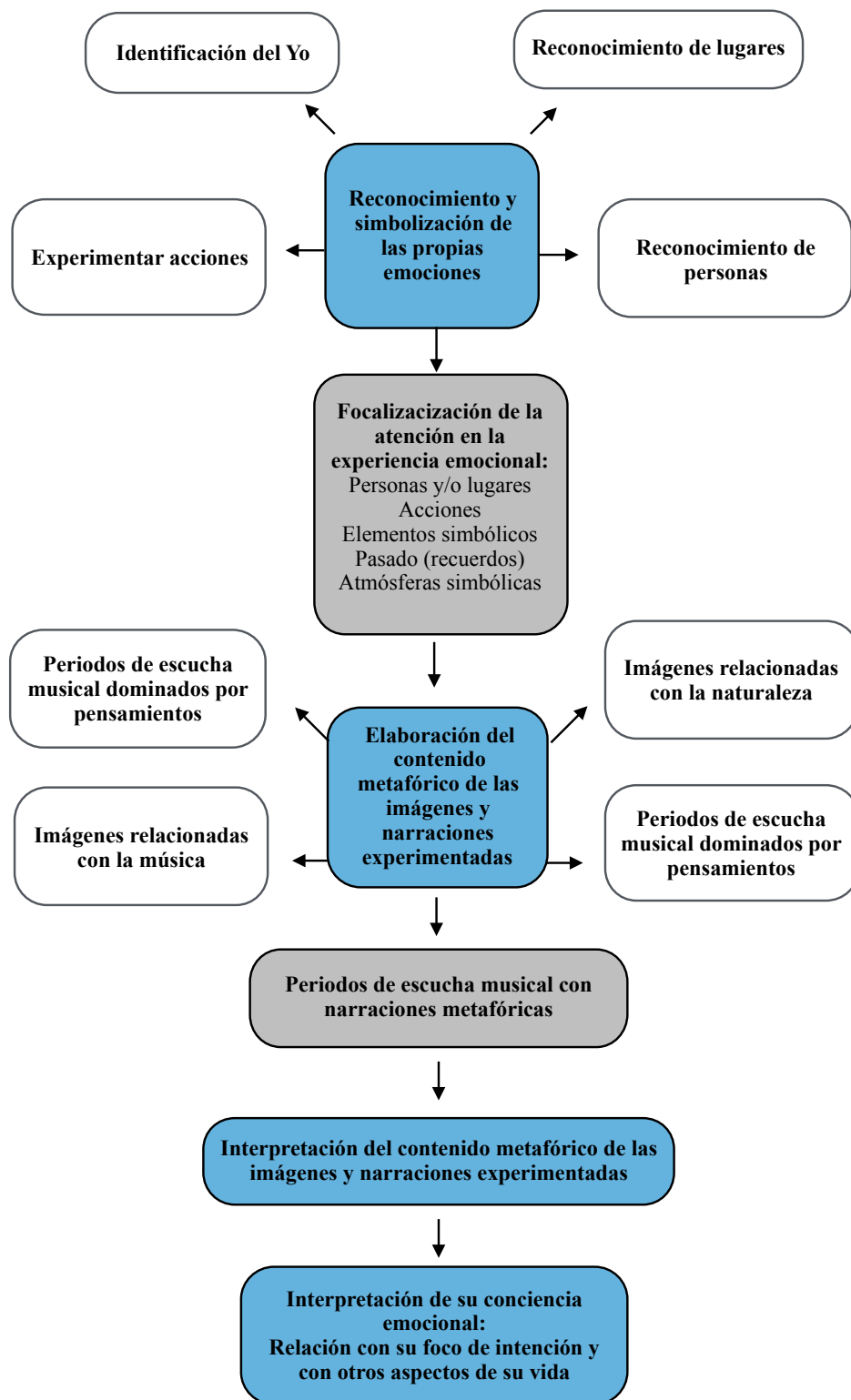


Figura 7.10. Proceso de interpretación de la conciencia emocional con GIM (Sesiones 1 a 8)

Todos los participantes, a lo largo del proceso de GIM experimentaron imágenes para focalizar la atención de su experiencia emocional en la relación consigo mismos/as y poder expresar diferentes emociones (positivas y negativas), en relación al foco de intención propuesto al inicio de la sesión y a otros aspectos de su vida.

En todos los dibujos realizados a lo largo de estas sesiones, las categorías significativas emergentes en cada una han mostrado relaciones analógicas con el dominio representado por cada participante, en la simbolización de sus propias emociones.

Una vez nombradas las emociones propias por cada participante, el contenido metafórico de las imágenes experimentadas proporciona el elemento fundamental para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional.

Las subcategorías más significativas, extraídas de las imágenes experimentadas y narradas, nos ofrecen los siguientes resultados compartidos por la mayoría de los participantes:

Han experimentado escenarios de imágenes relacionadas con la naturaleza para desarrollar su experiencia emocional.

Los periodos de escucha musical han estado asociados a narraciones metafóricas coherentes y completas, fragmentadas, o relacionadas con la exploración de elementos simbólicos. Este ultimo aspecto se presenta como muy significativo para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional. Además, los periodos de escucha musical han estado dominados por diferentes sensaciones emocionales y episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo.

Después de los diferentes viajes musicales, todos los adolescentes encontraron relaciones entre sus imágenes, narraciones y las emociones experimentadas durante el viaje musical en base a dos aspectos: El contenido metafórico con el foco de intención y el contenido metafórico con otros aspectos de su vida.

En la Tabla 7.18. presentamos la relación entre los contenidos, temas, categorías y subcategorías que han resultado mas significativos en la exploración de la conciencia emocional de los adolescentes.

Tabla 7.18.

Relación de Temas y Categorías (Sesiones 1 a 8)

BLOQUE I: CONCIENCIA EMOCIONAL (Sesiones 1 a 8)		
CONTENIDO	TEMAS	CATEGORIAS y SUBCATEGORÍAS
Nombrar sus emociones	1.- Reconocimiento de emociones propias	A. Identificación del Yo A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos. E. Focalización de la atención de la experiencia emocional E.1.- En personas y/o lugares E.2.- En acciones E.3.- En elementos simbólicos E.4.- En el pasado E.5.- En atmósferas simbólicas.
	2.- Reconocimiento de emociones positivas y negativas	D.- Experimentar acciones D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan
Toma de conciencia de sus propias emociones.	3.- Expresión de deseos y necesidades. Dar y recibir ayuda.	B.- Reconocimiento de lugares B.1.- Identificación de lugares conocidos B.2.- Identificación de lugares imaginarios C.- Reconocimiento de personas conocidas C.1.- Identificación de familia C.2.- Identificación de amigos o persona especial
Comprensión de su conciencia emocional	4.- Reconocimiento de las propias emociones a través del contenido metafórico de sus imágenes.	A. Identificación del yo A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal B.- Reconocimiento de lugares B.2.- Identificación de lugares imaginarios G. Imágenes relacionadas con la naturaleza G.1.- Desarrolla la experiencia emocional G.2.- Sirve de soporte para la narrativa C.- Reconocimiento de personas conocidas C.2.- Identificación de amigos o persona especial D.- Experimentar acciones D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan E. Focalización de la atención de la experiencia emocional E.1.- En personas y/o lugares. E.3.- En elementos simbólicos E.5.- En atmósferas simbólicas.

Tabla 7.18. (Continuación)

Relación de Temas y Categorías (Sesiones 1 a 8)

BLOQUE I: CONCIENCIA EMOCIONAL (Sesiones 1 a 8)		
CONTENIDO	TEMAS	CATEGORIAS y SUBCATEGORÍAS
Interpretación de su conciencia emocional: Relación al foco de intención y a otros aspectos de su vida.	5.- Expresión de emociones. Necesidad de una mayor confianza (autoestima)	I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas. I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones
	6.- Relaciones entre el grupo de iguales sin sentirse rechazados (automotivación)	
	7.- Expresión de fortalezas y dificultades (actitud positiva)	
	8.- Apoyo el grupo de iguales y/o familia. (buscar ayuda y recursos)	K.- Períodos de escucha de música dominados por sensaciones emocionales. K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo.
	9.-Aceptación de las dificultades y valoración de las propias capacidades (autoeficacia emocional)	

7.1.2- La Musicoterapia GIM y la exploración de la regulación emocional (Sesiones 9 a 12 BMGGIM).

En esta fase de nuestro análisis observamos cómo la intervención con Musicoterapia GIM puede regular la manifestación de una emoción y /o modificar un estado anímico, con el fin de responder a la pregunta ¿Es posible a través de la Musicoterapia GIM redefinir situaciones vividas por los adolescentes aportando soluciones saludables?

El análisis realizado en las 8 primeras sesiones, nos aportó la relevancia del reconocimiento y simbolización de las emociones propias junto con la interpretación del contenido metafórico de las imágenes para la comprensión de la conciencia emocional. Así, en las 4 sesiones siguientes (9 a 12) hemos analizado las narraciones expresadas durante el viaje musical por los adolescentes, las entrevistas narrativas y las interpretaciones de las comprensiones de su conciencia emocional, para conocer las posibles soluciones saludables aportadas en relación a las situaciones experimentadas durante el proceso de GIM⁶⁶.

⁶⁶ Ver Anexo IV. Registro intrasesimal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

De esta manera, hemos atendido a las proposiciones teóricas apuntadas en el capítulo 6 en relación a la hermenéutica de Ricoeur y las aportaciones de Bonde (2005) según su teoría mimética de: cómo la transformación metafórica y la configuración narrativa en GIM pueden conducir a la mejora de la autocomprensión y la calidad de vida⁶⁷.

Por tanto, en esta parte de nuestra investigación hemos analizado las sesiones de los adolescentes en base a los tres niveles de metáforas descritos por Bonde (2005).

El primer nivel corresponde al episodio narrativo, configurado alrededor de una metáfora central en donde el adolescente ha experimentado una imagen específica que resalta una posible área importante y se han representado acciones concretas. Estas imágenes a menudo han estado incluidas en los dibujos realizados.

Además, basándonos en las transcripciones de las sesiones y de las entrevistas narrativas realizadas después del viaje musical en relación a la pregunta: ¿puedes contar la historia que te has imaginado con la música? hemos podido identificar las imágenes recordadas por los adolescentes como especiales o importantes, es decir, las imágenes metafóricas de su viaje musical.

El segundo nivel, corresponde a la configuración narrativa del ego y del Yo en donde el adolescente ha experimentado una imagen o una situación con una cualidad especial, que la hace servir como metáfora del ego o del yo, involucrado en el proceso terapéutico. En este sentido, hemos atendido a las preguntas: ¿Qué te ha llamado la atención? ¿qué sentimientos has experimentado durante el viaje musical?.

Es decir, el adolescente se ha visto proyectado en una imagen concreta, representando una situación de sí mismo a través de la imagen o imágenes metafóricas centrales, que han ayudado a su comprensión emocional.

El tercer nivel corresponde a la narrativa completa, a la narración coherente y comprensible. Es la reconfiguración de la narración realizada en el mundo de la vida del adolescente.

⁶⁷ Ver Capítulo 6. Evaluación y Valoración. *Apartado 6.2.1.- La teoría hermenéutica de Ricoeur.* (p. 369)

Es decir, a través de la interpretación se ha posibilitado una nueva comprensión y práctica potencial. Corresponde al empoderamiento, en donde se ha producido la intersección entre el mundo de la narración y el mundo del adolescente.

Para ello analizamos sus respuestas ante la pregunta: ¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado contigo?. Aquí, su comprensión emocional se ha identificado con los aspectos de su vida, con su toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.



Figura 7.11. Proceso de análisis de los tres niveles de metáforas en GIM

Por tanto, siguiendo el proceso de análisis de los tres niveles de metáforas, en las sesiones 9 a 12, hemos observado la regulación emocional en relación a dos aspectos:

Primero, si el contenido metafórico en cada uno de los participantes representaba elementos dominantes en diferentes aspectos de su vida.

Segundo, los aspectos comunes y diferenciados entre los participantes en relación a las aportaciones saludables de la intervención con GIM.

7.1.2.1.- Análisis del contenido metafórico.

Para el proceso de análisis del contenido metafórico hemos investigado en base a las respuestas experimentadas por los adolescentes, en las sesiones 9 a 12, en relación a su regulación emocional.

La regulación emocional se define como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc” (Bisquerra, 2009, p. 148).

En las sesiones 9 a 12, y según el proceso realizado en las 8 sesiones anteriores, los adolescentes propusieron tres focos para trabajar a lo largo de estas sesiones. En la sesión 9, el foco de intención propuesto fue: “explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno”. Para ello, utilizamos el Programa de música, *Secret Garden* (Pista 15 a 18 del CD)⁶⁸ con una duración aproximada de 13 minutos. Este programa, como recomienda el Instituto Atlantis, se utiliza normalmente en los procesos de intervención de GIM para fases exploratorias, debido a que su instrumentación, armonía y forma musical pueden evocar sentimientos contradictorios o tristes pero sin llegar a crear conflictos internos. La sesión 10, ha correspondido a una sesión únicamente verbal, donde los adolescentes tuvieron el tiempo necesario para interpretar y reflexionar sobre las imágenes experimentadas en la sesión anterior.

En la sesión 11, el foco de intención propuesto fue: “explorar que nos produce estrés en nuestra vida”. Utilizamos el *Programa Reflections* (Pistas 19 a 22 del CD), con una duración aproximada de 27 minutos. Este programa está compuesto por cuatro pistas: *Pinos de Roma*, de O. Respighi, *La catedral sumergida* de C. Debussy, *Venus (Los Planetas)* de G. Holst y *Serenata en Sol Mayor*, de W. A. Mozart. Estas cuatro obras musicales ayudaron a descubrir las diferentes áreas problemáticas con respecto al foco de intención propuesto y al mismo tiempo ofreció la oportunidad para que los adolescentes explorasen con profundidad el contenido metafórico de sus imágenes de una manera confiada y segura.

⁶⁸ Ver Anexo II. Música y programas utilizados y Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. Apartado 4.9.5.- *Las aplicaciones de los Programas de Música en la formación de GIM* (p.258)

En la sesión 12, trabajamos el foco de intención: “explorar cómo nos relacionamos con los demás” con la música del *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD). Este programa tiene una duración aproximada de 17.30 minutos y contiene tres pistas: *La canción del Cello* de K. Arkenstone, *El cuervo y la comadreja* de N. Rumbel y E. Tingstad y *La habitación verde* de W. Gratz.

Consideramos que esta música es muy apropiada para trabajar con grupos de adolescentes debido al soporte que confiere y a la posibilidad de trabajar aspectos de relación.

El objetivo de nuestro análisis en esta fase fue: investigar si el contenido metafórico en cada uno de los participantes representaba elementos dominantes en diferentes aspectos de su vida. Es decir, si el contenido de sus imágenes a lo largo de estas tres sesiones de GIM (9, 11 y 12, la sesión 10 fue verbal) presentaba aspectos comunes en la metáfora desarrollada con respecto a sus experiencias de vida.

Para ello primeramente analizamos los tres niveles de metáforas experimentados en cada uno de los viajes y observamos la influencia de la categoría principal *I. Periodos de escucha musical con narraciones simbólicas*, en base a las siguientes subcategorías: *Desarrolla una narrativa coherente completa* (I.1), *Desarrolla una narrativa fragmentada* (I.2) *Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones* (I.3), ya definidas en el apartado anterior.

Con respecto al nivel 1, correspondiente al episodio narrativo observamos las imágenes específicas experimentadas que resaltaban aspectos importantes y que han tenido una representación analógica en los dibujos realizados.

De las respuestas emitidas por los adolescentes con respecto a la pregunta ¿puedes contar la historia que te has imaginado con la música?⁶⁹, en referencia a los contenidos metafóricos de las imágenes experimentadas en las tres sesiones de GIM, obtuvimos los siguientes elementos comunes en cada participante:

⁶⁹ Ver Tabla 7.19. Relación de los episodios narrativos en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12) (p. 455)

Carla: visualizó diferentes personas en relación a sus vínculos emocionales y las distintas sensaciones experimentadas. Desarrolló una narrativa fragmentada (I.2) (Sesiones 9 y 11, a la sesión 12 no asistió).

Clara: visualizó grupos de amigos y de personas en relación a su necesidad de confiar en las relaciones y ofrecer ayuda. Desarrolló una narrativa coherente completa (I.1) (Sesiones, 9, 11 y 12).

Daniel: Se visualizó a sí mismo en la acción de atreverse a hacer lo que le produce disfrute y relajación consigo mismo y en relación con los demás. Desarrolló una narrativa fragmentada (I.2) (Sesiones 9 y 11, a la sesión 12 no asistió).

Estrella: Visualizó diferentes escenarios y lugares que dieron soporte a su experiencia en relación al vínculo emocional que mantenía con las diferentes personas de su entorno. Desarrolló una narrativa fragmentada (I.2) (Sesiones 9, 11 y 12).

Luna: en sus imágenes se visualizó proyectada en distintos colores predominantes y símbolos (el arcoíris o el loro), en donde las sensaciones emocionales experimentadas fueron exploradas en base a las cualidades de sus relaciones de amistades, familiares y su sensación de soledad. Desarrolló una narrativa coherente completa (I.1) (Sesiones 9, 11 y 12).

Sandra: visualizó entornos naturales que dieron soporte a su experiencia emocional, con pocos elementos. Solamente en una sesión representó personas de manera simbólica. Desarrolló una narrativa fragmentada (I.2) (Sesiones 9, 11 y 12).

Valentín: Experimentó imágenes de lugares, desde una visión aérea en relación a su necesidad de evadirse y descansar o de reconocer a personas que ya no estaban en su vida. Desarrolló una narrativa fragmentada (Sesiones 9 y 11, a la sesión 12 no asistió).

Observamos que los elementos comunes expresados entre los siete adolescentes son:

La visualización de imágenes en diferentes escenarios en relación a sus vínculos emocionales con otras personas y el desarrollo de narrativas coherentes y completas (Clara y Luna) o fragmentadas (Carla, Daniel, Estrella, Sandra y Valentín) en base al contenido metafórico de las imágenes experimentadas.

Tabla 7.19.

Relación de los episodios narrativos en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12)






Episodio narrativo: Imágenes metafóricas del viaje musical		
CARLA		
		No vino a esta sesión.
9.- Título: Diferentes momentos.	11.- Título: Demasiados momentos.	
<p>SESIÓN 9.- “dos tipos de momentos que me gusta vivir con las personas que están a mi alrededor”.</p> <p>SESIÓN 11.- “Las personas y la cosa esa rara: estrés, (...). Las flores: tranquilidad y libertad. El corazón: estaba enamorada, emociones fuertes, tanto alegres como tristes. Negro: odio, estrés, desesperación”</p> <p>SESIÓN 12.- No vino</p>		
CLARA		
		
9.- Título: Diferentes caminos	11.- Título: La falsa mentira	12.- Título: Desde el punto de vista de todos.
<p>SESIÓN 9.- “Círculo entre todos los amigos, en el mismo mar, hablábamos de cosas que nos habían ocurrido (...) volviendo a ponernos de frente unos a otros y con nostalgia y extrañeza pero a la vez contentos hablábamos de cómo era nuestra nueva vida (...) sabiendo que íbamos a mantener el contacto, volvíamos a darnos la vuelta”.</p> <p>SESIÓN 11.- “Rodeada de gente bailando al ritmo de la música, con gente de la que nunca había sabido nada (un poco estresante), Un chico (...) y en la plaza había gente pobre (...) El chico ayudaba y acogía a los pobres y enfermos, era un sanador, salvaba a la gente de la muerte. me dispuse a ayudarlo”.</p> <p>SESIÓN 12.- “ Un lago/ hueco con agua y delfines, con mis conocidos alrededor mirando y sonriendo (mi tío y mi abuela). Me sentía inmensamente feliz, libre y veloz. Y mis conocidos me observaban contentos. Viajando alrededor de nuestro planeta, observando los ricos, (...) gente más humilde, de una calidad de vida media, (...) la gente sin recursos, Me di cuenta que debía mostrar a los diferentes tipos de personas al mundo que tenían fuera de su entorno y que no veían (...) Yo satisfecha con el trabajo que había llevado a cabo, me alejaba andando en un primer lugar por el agua y después por el aire y todos mis conocidos y mucha de la gente que había cambiado se despedían de mí y me daban las gracias...mientras yo me alejaba de ellas y me acercaba a una luz que era tan potente, que poco me dejaba ver”.</p>		

Tabla 7.19. (Continuación)

Relación de los episodios narrativos en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12)


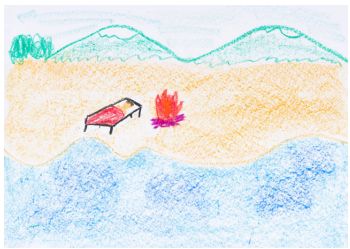



Episodio narrativo: Imágenes metafóricas del viaje musical		
DANIEL		
 <p>9.- Título: Salto por el acantilado.</p>	 <p>11.- Cama en la playa</p>	<p>No vino a esta sesión</p>
<p>SESIÓN 9.- “En la punta de un acantilado natural. Me encuentro tenso, porque es muy alto aunque abajo este el mar. Me entran ganas de saltar y me concentro. Estoy un poco asustado pero al final salto. Me encanta, abajo, me pongo a nadar y disfruto de la sensación de el salto. No me he hecho daño y me gusta estar nadando. Estaba en mi clase del instituto; con unos amigos. Estaba con un chico haciendo el tonto, riéndonos. Era un cambio de clase estábamos gritando y diciendo tonterías, pero yo me reía”.</p> <p>SESIÓN 11.- “Estoy dormido en la cama en una playa. Muy cansado pero muy relajado, ya que no necesito hacer nada. Imaginé que estaba nadando en el mar; porque estaba detrás de mí y la marea subía a casi la altura de las patas de la cama. Me he sentido muy relajado, sin nada de estrés”.</p> <p>SESIÓN 12.- No vino a esta sesión</p>		
ESTRELLA		
 <p>9.-Título: La casa.</p>	 <p>11.-Título: Disney y Peleas.</p>	 <p>12.-Título: Opuestos.</p>
<p>SESIÓN 9.- “Una casa grande blanca en una calle muy iluminada (...) y un claro del bosque en el que hacía viento y estaba oscuro. Un bosque, era de noche y estaba lloviendo. Estaba muy oscura la parte de los árboles. (...) La carretera era gris. Me recordó a un sitio al lado de una tía mía.</p> <p>SESIÓN 11.- “Un paisaje helado como el de la película llamada Frozen: una casa que se alza sobre el hielo es pequeña y agradable, pero no llego a entrar dentro porque estoy volando. El carro de Cenicienta en la transformación.</p> <p>La sala de profesores y que el profe de Plástica me empotra contra la pared y veo al profe de música que intenta quitármelo de encima pero le digo que no y le hago un amago al profe de plástica y le consigo tirar y me voy, cuando voy yendo por el pasillo veo que mi profe de lengua está rodeado con gente de mala pinta y que está llorando y entonces le digo a la gente que tienen que parar que es mi profesor y que no le hagan daño”.</p> <p>SESIÓN 12.- “ Un bosque en el que he estado con unos amigos caminando apaciblemente entre los árboles. Hombre de negocios que está mirando desde un alto piso con cristales polarizados el tráfico de Nueva York, creo recordar la soledad en esta parte. La nostalgia. (...) Una cúpula gigantesca y se empieza a llenar desde la cúpula, como por las ramas del edificio todo de dorado (es una biblioteca). Recuerdo una familia que está sonriendo alrededor de la mesa”.</p>		

Tabla 7.19. (Continuación)

Relación de los episodios narrativos en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12)





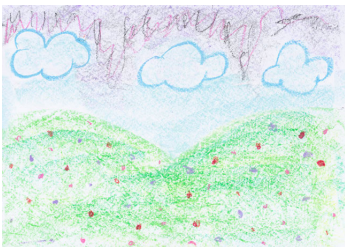
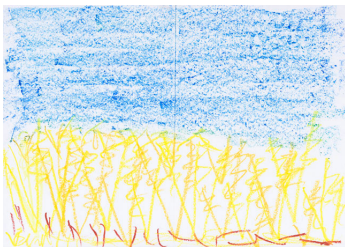

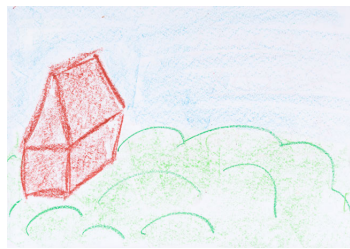
Episodio narrativo: Imágenes metafóricas del viaje musical			
LUNA			
			
9.- Título: Agua y Letras	11.- Título: El arco iris	12.- Título: Bambú	
<p>SESIÓN 9.- “la piscina nadando con los demás niños de mi nivel pero a la vez me encontraba sola, como en el mar y observando todo el océano además de reflexionando. Me veía a mí de pequeña en la cama con mis padres alrededor mío contándome el cuento del pez Arcoíris”.</p> <p>SESIÓN 11.- “El arcoíris todo lleno de colores y de alegrías, bonito y espléndido. El suelo que representa la cruda realidad por eso lo he pintado de color negro. (...)Yo, que me encontraba en la cima del arcoíris rodeada de cosas bonitas y confortables, empiezo a bajar por el arcoíris como si fuese un tobogán, era una sensación de placer y de comodidad”</p> <p>SESIÓN 12.- “Asia en un bosque de bambús. Un oso panda sentado en el suelo y comiendo bambú, el oso no hablaba pero yo le entendía era como si habláramos con la mente, como si tuviésemos telepatía. (...)Más animales como un mono, un loro y otros muchos; el animal que más resalta entre ellos es el loro de colores muy vistosos: rojo, azul...”</p>			
SANDRA			
			
9.- Título: Sandra, anoche	11.- Título: Los dos mundos.	12.-Título: Campo de trigo.	
<p>SESIÓN 9.- “una cascada con un lago y gente conocida rodeando este lago”</p> <p>SESIÓN 11.- “un prado un cielo azul y unas nubes . Encima de las nubes el cielo era oscuro y tenebroso y debajo era azul y claro”.</p> <p>SESIÓN 12.- “El trigo era muy alto y había gente corriendo y jugando. Esas personas eran amigos. El campo era muy extenso”.</p>			

Tabla 7.19. (Continuación)

Relación de los episodios narrativos en cada participante (Sesiones 9, 11 y 12)

Episodio narrativo: Imágenes metafóricas del viaje musical		
VALENTÍN		
 <p>9.- Sin título</p>	 <p>11.- Título: Cabaña relax</p>	No asistió a esta sesión
<p>SESIÓN 9.- “Una nube sentado contemplando la tierra desde allí arriba. Veía que todo estaba muy bonito y muy precioso. (...) Un avión que se para delante de mí y el piloto me dice que me suba y yo me subo”.</p> <p>SESIÓN 11.- “una cabaña de madera que parecía estar encima de un gran árbol verde con unas hojas enormes”</p> <p>SESIÓN 12.- No vino a esta sesión</p>		

Con respecto al análisis del contenido metafórico del nivel 2, correspondiente a la configuración narrativa del ego y del Yo, los adolescentes experimentaron diferentes caracterizaciones metafóricas con respecto a una imagen en particular.

Respondiendo a las preguntas ¿Qué te ha llamado la atención? y ¿qué sentimientos has experimentado durante el viaje musical?, obtuvimos los resultados de cada participante que se presentan en Tabla 7.20. Configuración narrativa del Yo y emociones experimentadas en cada participante.

Como hemos podido observar, todos los participantes exploraron los elementos simbólicos asociados a sus propias emociones (Subcategoría principal I.3)

Tabla 7.20.

*Configuración narrativa del Yo y emociones experimentadas en cada participante
(Sesiones 9, 11 y 12).*

NARRATIVA DEL YO		EMOCIONES
Carla	<p>Sesión 9: “Me llaman la atención las personas que he colocado en las diferentes partes de mi dibujo”.</p> <p>Sesión 11.- “Me llama la atención la de las flores ya que a mí me suele relajar más el sonido del mar o del viento, y no me gustan mucho las flores”</p> <p>Sesión 12.- No asistió a esta sesión</p>	<p>S.9.- Añoranza, alegría.</p> <p>S.11.- Estrenada, enfadada, nerviosa. Necesidad de tranquilidad.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>
Clara	<p>S. 9.- “El mar en calma, todos en círculo, las paredes transparentes separándonos nuestro reencuentro”.</p> <p>S.11.- “La fiesta, la mansión, la gente desconocida, desconfianza”.</p> <p>S.12.- “Yo y mi luz”.</p>	<p>S.9.- Felicidad, diversión, nostalgia, impaciencia, y alegría.</p> <p>S.11.- Estrés, Aventura, Curiosidad, Desconfianza</p> <p>S.12.- Felicidad, tristeza, egoísmo, desigualdad, aceptación y gratitud.</p>
Daniel	<p>S.9.- “El que salto y luego cuando tengo a mi amigo que me señala como riéndose por las tonterías que hacemos. Un poco de tensión al principio, pero más tarde feliz, nadando y haciendo el tonto en la clase”.</p> <p>S.11.- “La forma en la que nadaba, ya que estaba como haciendo el muerto pero nadando a la vez”.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión.</p>	<p>S.9.- Tensión y después Disfrute</p> <p>S.11.- Relax</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>
Estrella	<p>S.9.- “La casa, el bosque y la carretera negra”.</p> <p>S.11.- “Me llama la atención que hay como mucha violencia y yo que soy muy tranquila (en casos de violencia, que la detesto)”.</p> <p>S.12.- “La familia alrededor de la mesa, no le veo el sentido”.</p>	<p>S.9.- Tranquilidad e incomodidad.</p> <p>S.11.- Tranquilidad y rapidez y después tensión.</p> <p>S.12.- Tranquilidad, soledad y nostalgia</p>
Luna	<p>S.9.- “La cama con mis padres contándome un cuento, era como si yo fuera pequeña pero a la vez fuera mayor, con la edad que tengo ahora. Era muy extraña pero a la vez gratificante. Me sugiere soledad, aislamiento y reflexión sobre mí misma, además de que tiene que ver el cuento conmigo. Aunque creo que más o menos sí sé lo que significa”.</p> <p>S.11.- “El Arcoíris”.</p> <p>S.12.- “Loro de colores muy vistoso, rojo, azul...Me encontraba muy inquieta, me costó concentrarme en el viaje”</p>	<p>S.9.- Relajada en mi soledad, aislamiento, tristeza.</p> <p>S.11.- Frío, cansancio, ganas de evadirme de la realidad. Comodidad en mi fantasía. Estrés y tristeza en la realidad</p> <p>S.12.- Inquietud</p>
Sandra	<p>S.9.- “Era una cascada con un lago y gente conocida rodeando este lago. Estaba en un estado tranquilo. Tenemos que apreciar las amistades que tenemos porque pueden desaparecer”.</p> <p>S.11.- “Prado, cielo azul y nubes”</p> <p>S.12.- “Que el campo esta vacío y seco”.</p>	<p>S.9.- Tranquilidad, protección</p> <p>S.11.- Nerviosismo</p> <p>S.12.- Tranquilidad y Relajación.</p>
Valentín	<p>S.9.- “En el avión todas las personas que había las había visto antes. Felicidad porque había personas que vi que ya se habían perdido en la vida”.</p> <p>S.11.- La cabaña</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>	<p>S.9.- Felicidad</p> <p>S.11.- Relajación</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>

Una vez analizadas las imágenes centrales experimentadas en cada uno de los viajes musicales por los adolescentes e identificadas las emociones asociadas a las mismas, analizamos en el nivel 3, la narrativa completa, en relación a la vida del adolescente. Así, en relación a la pregunta ¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado contigo? analizamos las transcripciones⁷⁰ registradas durante el postludio de cada sesión de GIM y de la sesión verbal 10. Nuestro objetivo era estudiar si los adolescentes conseguían tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, a través de las imágenes metafóricas experimentadas.

De este análisis, hemos obtenido que los participantes asociaron las imágenes y emociones experimentadas en relación a los focos de intención propuestos:

1.- ¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?

2.- ¿Qué nos produce estrés en nuestra vida?

3.- ¿cómo nos relacionamos con los demás? y con otros aspectos de su vida.

1.- Con respecto a *¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?* (Sesión 9 y 10) los participantes expresaron las siguientes relaciones con respecto a su toma de conciencia:

Carla: Reconoció el valor y la importancia de las personas que han estado en su vida (como su abuelo, ya fallecido) y las que están en la actualidad (como su madre y algunos amigos), para darle apoyo, consejo, para cuidarla y sentirse cuidada. Y se dio cuenta de “que es importante tomar lo bueno de las personas que ya no están y disfrutar de las que están”.

Clara: Se identificó con la nostalgia de estar abandonando la niñez y la preocupación por la separación de su grupo de amigos de la infancia, propio de la madurez evolutiva de cada uno. Pero se dio cuenta de que “como acabaremos separándonos podemos seguir en contacto y compartir las diferencias”.

⁷⁰ Ver Anexo IV. Registro intrasesión. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Daniel: Reconoció la tensión que le produce experimentar acciones que desea por el miedo al juicio de los demás (prohibición de los padres o vergüenza ante los amigos). Se dio cuenta de que posee fortalezas suficientes que le ofrecen seguridad para superar sus miedos y disfrutar de sus relaciones personales desde la tranquilidad. “A lo mejor estoy intranquilo, pero más tarde lo paso bien, por tanto no hace falta que corra esa “intranquilidad” porque me lo puedo pasar bien de otras formas”.

Estrella: Identificó a las personas con las que se siente bien y le aportan tranquilidad y las que le producen tensión. Se dio cuenta de la calidad de los vínculos emocionales que tiene en la actualidad. La exploración de los elementos simbólicos de las imágenes experimentadas le han ayudado considerablemente a la toma de conciencia: “la casa blanca para mí, son personas que me aportan felicidad. La casa está llena de recuerdos que tengo, con gente con la que ya no me hablo, con gente con la que sigo hablando, etc. El bosque es aquella parte en la cual tenía menos tranquilidad, representa la gente con la que me he sentido incómoda y yo que soy muy abierta me produce frustración. Gente que ha hecho algo que he considerado malo o algo así”.

Luna: Reconoció su soledad y la apariencia del mundo perfecto en el que la ven los demás, pero se dio cuenta de que puede salir de su aislamiento y encontrar nuevos amigos en el desarrollo de madurez en el que se encuentra. Se identificó con la metáfora del pez arcoíris y dijo: “Este cuento dice que es un pez muy bonito, el pez más bonito del océano pero que se siente muy solo porque como es tan bonito la gente se piensa que es perfecto y no se atreve a acercarse a él, por miedo a equivocarse o algo así. Sin embargo el pez no es perfecto, sino que es muy bello y de apariencia todo el mundo lo valora, es precioso, como plateado, de muchos colores. Pero el pez está solo y se siente triste, pero al final consigue hacerse amigos y se siente bien, como con una familia. Puede que, en cierto modo, me identifique con ese pez”.

Sandra: Se identificó con los vínculos emocionales en relación a la tranquilidad que siente con las personas de su familia y amigos y se dio cuenta de la protección que recibe de ellos para satisfacer sus necesidades. Dijo: “Hay que aprovechar las amistades y la familia que tienes, a mí me ayudan siempre”.

Valentín: Se reconoció en la necesidad de desapegarse de las personas valorando el encuentro del presente. Expresó: “va ha haber muchas personas que conozca y olvide en mi vida y habrá personas que las veré de nuevo en otro momento. Pero he sentido felicidad porque había personas que vi que ya se habían perdido en vida”.

2.- Con respecto a la toma de conciencia en relación a *¿Qué nos produce estrés en nuestra vida?* (Sesión 11) los participantes expresaron:

Carla: Se identificó con el estrés y el enfado que siente con las personas y situaciones que le agobian y reconoció que no sabe en algunas ocasiones cómo reaccionar. Se dio cuenta de que necesitaba una mayor tranquilidad para lo que estaba viviendo en ese momento. “Estaba estresada, alterada, enfadada. Es una situación complicada en general, por lo que necesitaba tranquilidad y libertad de expresión”.

Clara: Reconoció su necesidad de ayudar a los demás y se dio cuenta de que desconfiaba de las personas, esto le producía estrés. Dijo: “Me gusta ayudar a las personas y que las personas sean buenas con los demás, pero no me fio de todo el mundo. Sobre todo cuando no los conozco y siento que son amables pero no sinceros”.

Daniel: Se identificó con el disfrute y la relajación de no tener nada que hacer y se dio cuenta de que se sentía feliz después del esfuerzo realizado. Comentó: “En los momentos en los que no tengo nada que hacer; cuando no tengo que hacer muchos deberes, o estudiar para exámenes u ocasiones que me generan estrés, me siento super relajado y a gusto con mi esfuerzo”.

Estrella: Reconoció la rabia que siente ante las situaciones que vivía y que no le gustaban y se dio cuenta de que necesitaba más protección hacia sí misma. Dijo: “Definitivamente no me gusta mi profesor de plástica. Siempre he querido aprender auto defensa (Krav Maga) y como en plástica estoy muy tensa mi conciencia me dice que se quiere defender de la incomodidad”.

Luna: Reconoció la comodidad que sentía de estar con el grupo de amigos pero al mismo tiempo se dio cuenta de que en su progreso de desarrollo se sentía sola y necesitaba hacer nuevos amigos.

Expresó a través del contenido metafórico de su viaje musical como se sentía: “Yo relaciono este viaje con: el Arcoíris que representa la comodidad, la perfección como estar en el limbo, sin preocupaciones ni estrés. El suelo negro indica la realidad, es decir que el mundo no es así, hay estrés, tristeza, incomodidad en algunos casos. En mi caso yo relaciono este viaje conmigo en el arcoíris, que tiene relación con el cuento del pez. Significa que yo me encontraba bien con mis amigos/as, pensando que con ellos me encontraba cómoda y sin preocupaciones, que no necesitaba hacer más amigos porque ellos eran los perfectos. Pero al caer del arcoíris, y al evolucionar las personas (mis amigos/as), me he dado cuenta de que a lo mejor ahora me siento más incomoda con ellos y que debo conocer más gente nueva, no para reemplazar a mis amigos sino para abrir más caminos”.

Sandra: Identificó su estrés con el nerviosismo que le producían los exámenes y la inseguridad de no hacer bien las cosas. Se dio cuenta de la tranquilidad que sentía con la familia y amigos y de la necesidad de hacer las cosas por sí misma, sin miedo a equivocarse.

Con respecto a la interpretación de las imágenes metafóricas de su viaje, expresó: “el estrés es la parte oscura y debajo de las nubes es la parte clara y es donde yo me aislé del estrés y eso, puede ocurrir con mi familia y amigos. Yo me pongo normalmente muy nerviosa en los exámenes y a veces creo que me ha salido mal, y esto me produce un gran estrés y luego al final no me sale tan mal. Cuando estamos en semana de exámenes veo la vida de otra manera, se podría decir, porque solo pienso en los exámenes. Pero cuando no tengo exámenes, disfruto más de todo y no solo pienso en los estudios”.

Valentín: Se identificó con la relajación de hacer cosas que le gustaban y se dio cuenta de la tranquilidad y concentración que le producían estas actividades (como el deporte) para evadirse de las preocupaciones.

3.- Con respecto a la toma de conciencia en relación a *¿Cómo nos relacionamos con los demás?* (Sesión 12) los participantes expresaron (Carla, Daniel y Valentín no pudieron asistir a esta sesión):

Clara: Se identificó con la necesidad de ayudar a los demás y su deseo de evitar las desigualdades. Se dio cuenta de su capacidad (su luz) para poder ofrecer a los demás y colaborar con la existencia de un mundo mejor. Dijo: “Me gustaría que no existiese tanta desigualdad y creo que puedo ofrecer mucho a los demás para que haya un mundo más justo y equilibrado, aunque sea difícil”.

Estrella: Se identificó con la soledad sentida en muchos momentos de su vida y se dio cuenta de su necesidad de una mayor cercanía en su vínculos emocionales.

Luna: Reconoció la necesidad de apoyar y acoger a los nuevos amigos pero se dio cuenta de que le costaba integrarse y conocer nuevas personas, lo cual le llevaba a sentir soledad. También, tomó conciencia de que colaboraba con pertenecer a un grupo de amigos cerrado y no emprender demasiadas acciones para conocer a otras personas. Dijo: “yo intento relacionarme y hacer nuevos amigos, pero a veces me cuesta un poco. Porque en mi viaje los animales no se comunicaban conmigo (“la nueva”), sino que tan solo emitían sonidos para comunicarse entre ellos y yo me sentía algo aislada. En mi grupo de amigas sucede algo parecido, porque somos un grupo muy cerrado y nos cuesta hacer nuevas amigas, y en eso yo no estoy de acuerdo, pero por otra parte también participo en ello”.

Sandra: Reconoció el valor de sus amistades y se dio cuenta de su necesidad de compartir con sus amigos lo que sentía sin sentirse juzgada. Expresó: “Ellos (los amigos) saben lo que necesito y cuándo y cómo lo necesito y para mi eso es muy importante en una relación de amistad. Puedo compartir con ellos lo que siento sin que digan nada, y saben decirme la verdad aunque no la quiera oír. Me gusta compartir con ellos mi felicidad por algo, mi decepción, mi tristeza mi emoción, mi preocupación por algún motivo, mis sentimientos en general, ya que ellos lo van a entender y me apoyaran en lo que decida al final”.

Siguiendo a Bisquerra (2009), con respecto a la regulación emocional identificamos la toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento, observando “cómo los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción y, ambos pueden regularse por la cognición el razonamiento y la conciencia” (p. 148).

En la Tabla 7.21, presentamos la relación entre emoción-cognición y comportamiento en base las imágenes metafóricas experimentadas por los participantes y la toma de conciencia elaborada según sus experiencias de vida.

Tabla 7.21.

Toma de conciencia en la relación emoción-cognición-comportamiento.

Participantes	Emoción - cognición-comportamiento	Toma de conciencia
Carla	<p>S.9 y 10: “Añoranza, por ya no poder tener a personas que ya no están conmigo, y alegría, locura, por las que si lo están y paso con ellas todos los días”.</p> <p>S.11.- “En ese momento estaba estresada, alterada, enfadada. Es una situación complicada en general, por lo que necesitaba tranquilidad y libertad de expresión”.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>	<p>S.9 y 10: “es importante tomar lo bueno de las personas que ya no están y disfrutar de las que están. A gusto, segura, debes sentirte protegida, con alguien en quien apoyarte y que te escucha. Dar a conocer tu personalidad sin tener miedo por como eres, porque desde ahí puedes aportar mucho al mundo.”</p> <p>S.11.- “Todo te altera, todo te hace reaccionar. No existe algo concreto. Debes aprender a llevar la situación. Calmada y con respeto. Cuenta con alguien no estés solo para ello.”</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>
Clara	<p>S.9 y 10.- “Felicidad, diversión, nostalgia, impaciencia, diferencia y alegría. El mar en calma, todos (los amigos)en círculo, las paredes transparentes separándonos y después nuestro reencuentro”</p> <p>S.11.- “Me gusta ayudar a las personas y que las personas sean buenas con los demás, pero no me fio de todo el mundo. Sobre todo cuando no los conozco y siento que son amables pero no sinceros, eso me produce estrés”.</p> <p>S.12.- “Me di cuenta que debía mostrar a los distintos tipos de personas el mundo que tenían fuera de su entorno. Mostrarles que había personas en peores situaciones y salían adelante. A otros a enseñarles a compartir y a empalazar. A otros a preocuparse por los suyos y no permitirse derrumbarse”.</p>	<p>S.9 y 10.- “Nos enseña la vida que acabamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado que con nuestras vidas seguimos sin darnos la vuelta para ver aquellos que hemos dejado atrás”</p> <p>S.11.- “Salir del agobiante ambiente repleto de extraños para buscar la verdad que les esconde”</p> <p>S.12.- “Me gustaría que no existiese tanta desigualdad y creo que puedo ofrecer mucho a los demás para que haya un mundo más justo y equilibrado, aunque sea difícil”.</p>

Tabla 7.21. (Continuación)

Toma de conciencia en la relación emoción-cognición-comportamiento.

Participantes	Emoción - cognición-comportamiento	Toma de conciencia
Daniel	<p>S.9 y 10.- “En momentos estoy intranquilo más tarde lo paso bien, pero no hace falta que corra esa “intranquilidad” porque me lo puedo pasar bien de otras formas”.</p> <p>S.11.- “En los momentos en los que no tengo nada que hacer; cuando no tengo que hacer muchos deberes, o estudiar para exámenes u ocasiones que me generan estrés me siento super relajado. A gusto con mi esfuerzo”.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>	<p>S. 9 y 10: “A veces en el grupo me siento vergonzoso por miedo a no decir una tontería, pero también me siento seguro escuchando las opiniones de los demás”.</p> <p>S.11.- No tengo que hacer nada y por eso me siento relajado. Duermo tumbado en la playa, el estrés es una pesadilla.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión</p>
Estrella	<p>S.9 y 10.- “La parte de la casa era más tranquila era blanca, es felicidad. Son personas que me aportan felicidad. El bosque era sombrío, tranquilo pero con un poco de tensión, son cosas que tienen vida, pero están tenebrosos, son gente con la que me he sentido incómoda y, yo que soy muy abierta me produce frustración”</p> <p>S.11.- “Definitivamente no me gusta mi profesor de plástica. Siempre he querido aprender auto defensa (Krav Maga) y como en plástica estoy muy tensa mi conciencia me dice que se quiere defender de la incomodidad”.</p> <p>S.12.- “Creo que quiere decir que en los estudios como es una cosa que tienes que hacer por tu cuenta a lo mejor te sientes solo mientras estudias o algo así”.</p>	<p>S.9 y 10: “Aunque los árboles están vivos no consigo ser feliz y por lo tanto vivir. Por eso en la casa que es más cercana a mi guardo a los que me han enseñado a vivir”.</p> <p>S.11.- “En situaciones de estrés mi violencia la reprimo por no hacer daño a las personas que quiero aunque se que podría defenderme”.</p> <p>S.12.- “Aunque estés rodeado de gente, no te sientes abrigado y donde menos pienses puedes encontrar donde puedes ser feliz”.</p>
Luna	<p>S.9 y 10.- “El ambiente que hay en la piscina con los demás niños no es demasiado agradable pues todos los demás son pequeños y yo me siento un poco indiferente e incómoda con ellos”.</p> <p>S.11.- “Me encontraba bien con mis amigos, estaba cómoda y sin preocupaciones, no necesitaba hacer más porque eran los perfectos. Al caer del arcoíris, y al evolucionar los amigos, me doy cuenta que ahora me siento más incómoda con ellos y que debo conocer más gente nueva, no para reemplazarles sino para abrir más caminos”.</p> <p>S.12.- “Yo intento hacer nuevos amigos, pero que a veces me cuesta un poco (...) y yo me sentía algo aislada. En mi grupo de amigas sucede algo parecido porque somos un grupo muy cerrado y nos cuesta hacer nuevas amigas, y en eso yo no estoy de acuerdo, pero por otra parte también participo en ello”.</p>	<p>S. 9 y 10: “Me siento en un proceso de descubrir, conocer y de explorar. Necesito conocer, quizá necesito cambiar. Desprenderme de algo que siempre ha estado conmigo”.</p> <p>S.11.- “La cruda realidad nos hace caer de golpe, saber y aprender. Es un viaje muy largo, puede ser bonito, misterioso, impactante. Pero también agobiante, cruel, duro. En fin, la vida misma”.</p> <p>S.12.- “Los amigos son como las flores, su color varía, puede ser más bonito, más claro o más impactante, pero tan sólo unas pocas huelen bien. Ese es mi pez <i>arcoiris</i>”.</p>

Tabla 7.21. (Continuación)

Toma de conciencia en la relación emoción-cognición-comportamiento.

Participantes	Emoción - cognición-comportamiento	Toma de conciencia
Sandra	<p>S.9 y 10.- “Hay que aprovechar las amistades que tienes”.</p> <p>S.11.- “Yo me pongo normalmente muy nerviosa en los exámenes y a veces creo que me ha salido mal y esto me produce un gran estrés y luego al final no me sale tan mal. Cuando estamos en semana de exámenes veo la vida de otra manera se podría decir porque solo pienso en los exámenes .Pero cuando no tengo exámenes disfruto más de todo y no solo pienso en los estudios”.</p> <p>S.12.- “Mis mejores amigos son los que conozco desde hace mucho. Ellos saben lo que necesito y cuándo y cómo lo necesito y para mi eso es muy importante en una relación de amistad</p>	<p>S. 9 y 10: “Me siento tranquila y relajada con las personas de mi grupo , con las personas más cercanas, e intranquila e insegura cuando salgo de mi grupo.”</p> <p>S.11.- El estrés es la parte oscura de la vida y para escapar de ella es mejor estar rodeado de amigos y familia.</p> <p>S.12.- Puedo compartir con mis amigos lo que siento sin que digan nada. y que saben decirme la verdad aunque no la quiera oír. Me gusta compartir con ellos mi felicidad por algo, mi decepción, mi tristeza mi emoción, mi preocupación por algún motivo, mis sentimientos en general ya que ellos lo van a entender y me apoyaran en lo que decida al final.</p>
Valentín	<p>S.9 y 10.- “Va ha haber muchas personas que conocí y olvide en mi vida y que habrá personas que las veré de nuevo en otro momento. He sentido felicidad porque había personas que vi que ya se habían perdido en vida”.</p> <p>S.11.- “Me relaja estar viendo la tele o con el móvil. También cuando escucho música. También es relajación realizar algún deporte ya que todas las preocupaciones que tengo se van y me centro en lo que estoy haciendo”.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión.</p>	<p>S. 9 y 10: “Me siento seguro con las personas que realmente me apoyan e intrigado de conocer a nuevas personas y nuevos grupos”.</p> <p>S.11.- “Cuando hay problemas trato de no preocuparme y olvidarlos”.</p> <p>S.12.- No asistió a esta sesión.</p>

7.1.2.2.- Diferencias y similitudes entre los participantes.

Una vez realizado el análisis del contenido metafórico de las imágenes experimentadas en relación a diferentes aspectos de la vida de los adolescentes, en este apartado hemos observado los aspectos comunes y diferenciados entre los participantes en relación a las aportaciones saludables de la intervención con GIM.

Para ello, hemos analizado cómo su toma de conciencia se relaciona con el resto de las siguientes categorías propuestas por Bisquerra (2009), en relación a la emoción-cognición comportamiento:

La expresión emocional apropiada: Capacidad para expresar emociones en base a su propio conocimiento. Supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas. También incluye tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

La regulación de emociones y sentimientos: Regular la manifestación de una emoción y/o modificar su estado anímico. Lo cual incluye regulación de la impulsividad, ira, violencia y comportamientos de riesgo, tolerancia a la frustración, para prevenir estados emocionales negativos. Perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades. Capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras a más largo plazo.

Las habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

La competencia para autogenerar emociones positivas: Capacidad para autogenerarse y experimentar emociones positivas y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida. (p.148-149)

De los resultados obtenidos según la interpretación que hemos realizado en base a la toma de conciencia expresada por los participantes en las sesiones 9 a 12, obtenemos que la intervención de Musicoterapia GIM ha ayudado a todos los participantes, con respecto a las categorías anteriormente mencionadas, a aportar soluciones saludables en sus situaciones de vida. Es importante señalar que estas categorías, normalmente, no aparecen expresadas de forma aislada sino que se encuentran en relación con otras. Sin embargo, para nuestro análisis hemos observado la que se presentaba como más significativa en cada adolescente.

En la Tabla 7.22, presentamos la relación de la toma de conciencia de cada participante en relación a las categorías referidas a la regulación emocional. Hemos podido observar que la mayoría de los participantes otorgan una importancia fundamental al grupo de iguales y a la familia para poder desarrollar aportaciones saludables con respecto a la capacidad de manejar sus emociones de manera apropiada.

Tabla 7.22. *Toma de conciencia y las categorías de regulación emocional en cada uno de los participantes*

Expresión Emocional apropiada (EE)	
Daniel	“A veces en el grupo me siento vergonzoso por miedo a no decir una tontería, pero también me siento seguro escuchando las opiniones de los demás”. (S. 9 y 10)
Luna	“Los amigos son como las flores, su color varía, puede ser más bonito, más claro o más impactante, pero tan sólo unas pocas huelen bien. Ese es mi pez arcoiris” (S.12).
Sandra	“Me siento tranquila y relajada con las personas de mi grupo, con las personas más cercanas, e intranquila e insegura cuando salgo de mi grupo.”(S. 9 y 10)
Valentín	“Me siento seguro con las personas que realmente me apoyan e intrigado de conocer a nuevas personas y nuevos grupos”. (S. 9 y 10)
Regulación de Emociones y sentimientos (RE)	
Carla	“Todo te altera, todo te hace reaccionar. No existe algo concreto. Debes aprender a llevar la situación. Calmada y con respeto. Cuenta con alguien no estés solo para ello”. (S.11)
Clara	“Nos enseña la vida que acabamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado y con nuestras vidas seguimos sin darnos la vuelta para ver aquellos que hemos dejado atrás”(sesión 9 y 10).
Estrella	“En situaciones de estrés mi violencia la reprimo por no hacer daño a las personas que quiero aunque se que podría defenderme”. (S.11)
Habilidades de Afrontamiento (HA)	
Carla	“Es importante tomar lo bueno de las personas que ya no están y disfrutar de las que están. A gusto, segura, debes sentirte protegida, con alguien en quien apoyarte y que te escucha. Dar a conocer tu personalidad sin tener miedo por como eres, porque desde ahí puedes aportar mucho al mundo.” (S. 9 y 10)
Clara	“Salir del agobiante ambiente repleto de extraños para buscar la verdad que les esconde” (S.11). “Me gustaría que no existiese tanta desigualdad y creo que puedo ofrecer mucho a los demás para que haya un mundo más justo y equilibrado, aunque sea difícil” (S.12).
Estrella	“Aunque los árboles están vivos no consigo ser feliz y por lo tanto vivir. Por eso en la casa que es más cercana a mi guardo a los que me han enseñado a vivir” (Sesión 9 y 10). “Aunque estés rodeado de gente, no te sientes abrigado y donde menos pienses puedes encontrar donde puedes ser feliz” (S.12).
Luna	“Me siento en un proceso de descubrir, conocer y de explorar. Necesito conocer, quizá necesito cambiar. Desprenderme de algo que siempre ha estado conmigo” (S. 9 y 10). “La cruda realidad nos hace caer de golpe, saber y aprender. Es un viaje muy largo, puede ser bonito, misterioso, impactante. Pero también agobiante, cruel, duro. En fin, la vida misma” (S.11).
Sandra	“El estrés es la parte oscura de la vida y para escapar de ella es mejor estar rodeado de amigos y familia” (S.11).
Valentín	“Cuando hay problemas trato de no preocuparme y olvidarlos” (S.11).
Competencia para Autogenerar Emociones positivas (AE)	
Daniel	“No tengo que hacer nada y por eso me siento relajado. Duermo tumbado en la playa, el estrés es una pesadilla” (S.11).
Sandra	“Puedo compartir con mis amigos lo que siento sin que digan nada. y que saben decirme la verdad aunque no la quiera oír. Me gusta compartir con ellos mi felicidad por algo, mi decepción, mi tristeza mi emoción, mi preocupación por algún motivo, mis sentimientos en general ya que ellos lo van a entender y me apoyaran en lo que decida al final” (S.12).

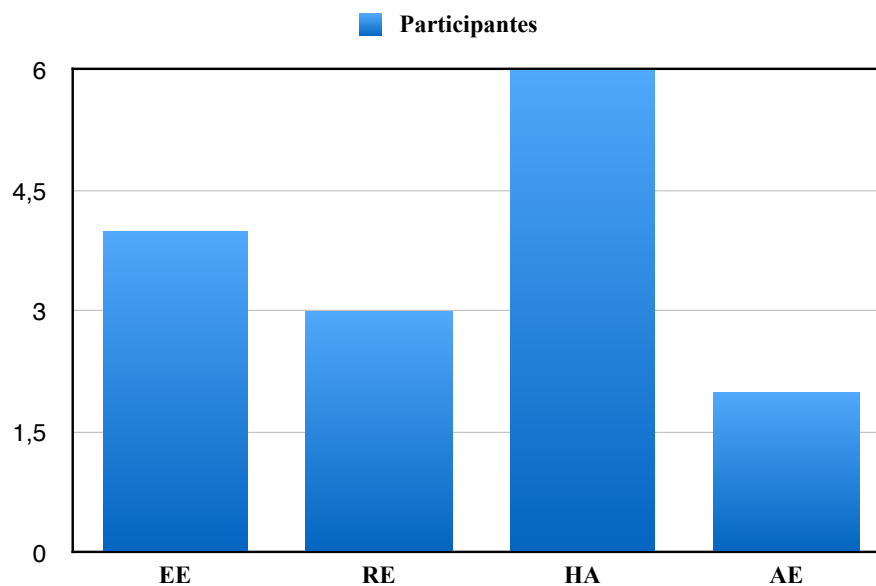


Figura 7.12. Categorías referidas a la emoción-cognición-comportamiento de todos los participantes en la intervención con GIM (Sesiones 9 a 12)

Por tanto, podemos concluir con respecto a la regulación emocional que la intervención con Musicoterapia GIM ayuda a: redefinir distintas situaciones de vida en los participantes aportando soluciones saludables. No está dentro del marco de esta investigación la evaluación del proceso de transformación que se ha podido producir en cada adolescente con referencia a aspectos más generales de su vida.

No obstante, por los resultados obtenidos observamos que cada adolescente ha podido regular su emoción, en las sesiones de GIM, en base a las cuatro categorías anteriormente descritas. Siendo las más significativas para la mayoría de los participantes: la capacidad de expresar las emociones de forma apropiada en relación al grupo de iguales y la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que conllevan.

Como podemos observar, en la Figura 7.13. y en la Figura 7.14., parece existir una relación entre las emociones reconocidas como propias y la regulación emocional que el adolescente ha interpretado a través del contenido metafórico de sus imágenes.

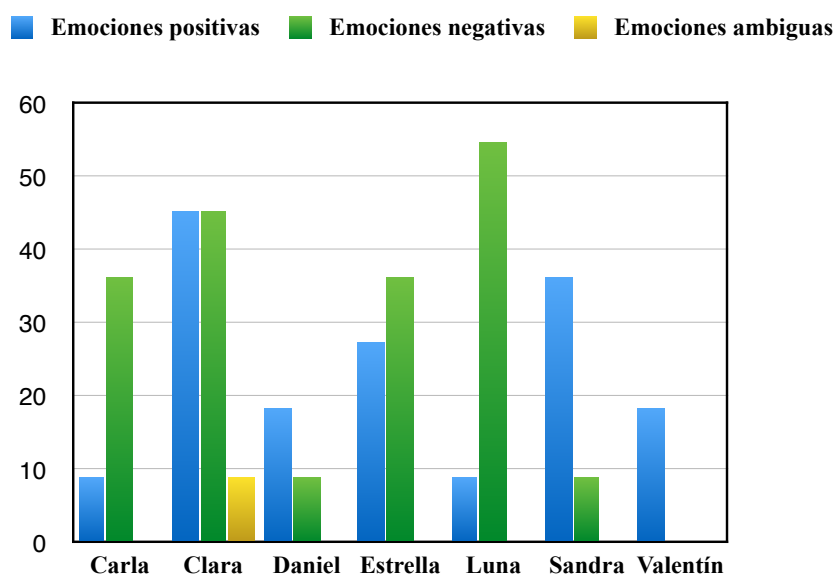


Figura 7.13. Porcentaje del tipo de emociones en cada participante (Sesiones 9 a 12)

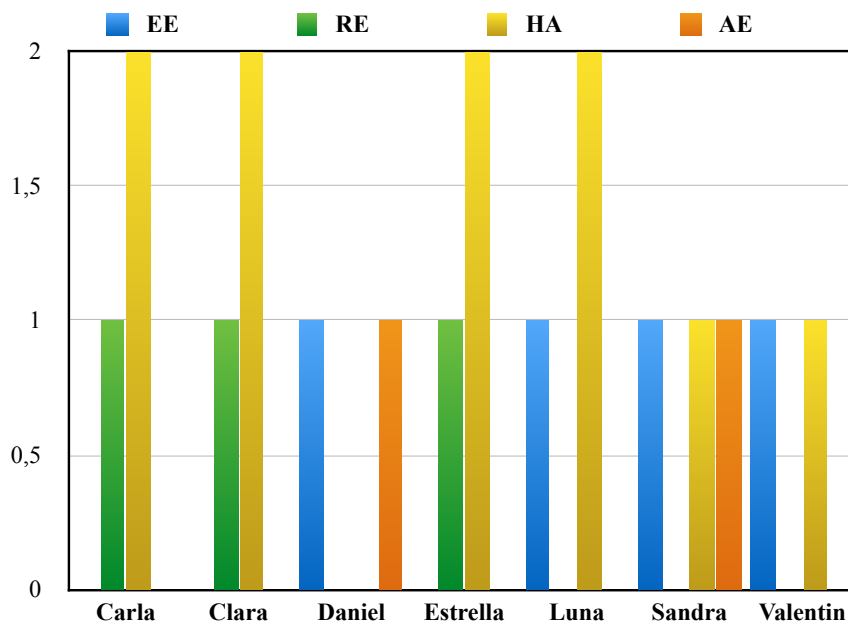


Figura 7.14. Emoción-cognición-comportamiento de cada uno de los participantes en GIM (Sesiones 9 a 12)

En este sentido, Carla, Clara, Estrella y Luna presentan, por la toma de conciencia expresadas en relación al reconocimiento de las emociones propias y la interpretación del contenido metafórico de sus imágenes, habilidades más altas para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación. Daniel, Sandra, Luna y Valentín presentan la categoría de expresión emocional adecuada como la más relevante, con respecto al resto de los participantes, para relacionarse con los demás.

Por otra parte, Sandra y Daniel son los únicos del grupo que han mostrado competencias para autogenerarse emociones positivas en busca de un mejor bienestar.

7.1.2.3.- Resultados finales: exploración de la regulación emocional.

Del análisis realizado de la intervención con Musicoterapia GIM en relación a la regulación emocional expresada por los adolescentes en las sesiones 9 a 12, podemos responder a la pregunta: ¿Es posible a través de la Musicoterapia GIM redefinir situaciones vividas por los adolescentes aportando soluciones saludables?, a través de los siguientes resultados obtenidos.

Primero, con respecto al análisis del contenido metafórico de las imágenes expresadas por los participantes en cada una de estas sesiones obtenemos que:

Todos los participantes en cada uno de sus viajes desarrollaron durante los periodos de escucha musical narraciones simbólicas. Clara y Luna elaboraron narrativas coherentes y completas y el resto de los participantes, Carla, Daniel, Estrella, Sandra y Valentín, narrativas fragmentadas. Todos, visualizaron imágenes en diferentes escenarios en relación a sus vínculos emocionales y el grupo de iguales y/o familia.

Las imágenes específicas experimentadas con respecto al episodio narrativo en cada uno de los viajes musicales (diferentes imágenes experimentadas), resaltan aspectos importantes de la vida del adolescente contemplados a través de las diferentes metáforas expresadas.

A su vez, en esta fase de la intervención, existen elementos simbólicos comunes en cada participante a lo largo de las tres sesiones de GIM realizadas y una representación analógica entre los dibujos y las metáforas centrales atendidas por cada participante en cada sesión (Sesiones 9, 11 y 12).

Carla y Estrella, atendieron a sus emociones en relación a la calidad de los vínculos con otras personas.

Clara, se identificó en su necesidad de confiar en los demás y ofrecer ayuda.

Daniel, reconoció sus fortalezas y debilidades en relación al grupo de amigos.

Luna, exploró diferentes elementos simbólicos en relación a sus necesidades y su sensación de soledad en el grupo de amigos.

Sandra, experimentó escenarios naturales para dar soporte a su experiencia emocional atendiendo a la interpretación de los pocos elementos simbólicos experimentados en el posludio de cada una de las sesiones, y relacionándolos con el soporte y la confianza necesaria que le ofrece la familia y el grupo de amigos.

Finalmente, Valentín, se identificó con su necesidad de evadirse de las preocupaciones a través de las actividades que le producen disfrute, como el deporte y la música, además de valorar los vínculos de relación como soporte para su bienestar.

Así mismo, todos los participantes han focalizado su atención en una imagen o imágenes concretas, proyectándose y configurando una narrativa de su Yo y explorando con mayor profundidad los elementos simbólicos en relación consigo mismos y las emociones experimentadas.

En relación a los diferentes focos de intención propuestos, todos los participantes han elaborado una narrativa completa en base a sus experiencias de vida para tomar conciencia en la relación emoción- cognición- comportamiento.

Con respecto a *¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?* (Sesión 9 y Sesión verbal 10) y a través de la rica variedad de imágenes y metáforas del Yo experimentadas, los adolescentes atendieron a:

- 1.- La valoración e importancia de las personas que están, y han estado en su vida para darles apoyo, cuidado y protección.
- 2.- La preocupación de sentirse integrados y aceptados en el grupo de iguales para mantener vínculos emocionales de calidad y poder ser ellos mismos.
- 2.- La necesidad de reconocer su fortalezas y debilidades para superar el miedo a los juicios de los demás y potenciar su confianza.
- 3.- La necesidad de evitar el aislamiento emocional, reconociendo y compartiendo con los demás las diferentes emociones experimentadas.

Ante la pregunta, *¿Qué nos produce estrés en nuestra vida?* (Sesión 11), los participantes interpretaron sus metáforas en base a:

- 1.- La necesidad de aprender a manejar situaciones de estrés a través desde una expresión emocional adecuada y el reconocimiento y expresión de las emociones reprimidas.
- 2.- La desconfianza ante las personas que no son del mismo grupo y su necesidad de dar y ofrecer ayuda, estableciendo mecanismos de protección saludables.
- 3.- La presión y la tensión experimentada en los exámenes y la necesidad de afrontar el miedo al fracaso valorando el propio esfuerzo.
- 4.- La importancia del grupo de iguales para evitar el aislamiento, respetando la diferencias.
- 5.- La aportación saludable de realizar actividades placenteras, para potenciar la concentración y evadir las preocupaciones.

Finalmente, con respecto a *¿Cómo nos relacionamos con los demás?*, (Sesión 12), elaboraron su toma de conciencia con respecto a:

- 1.- La necesidad de evitar las desigualdades entre el grupo social y valorar las capacidades que cada uno puede aportar para conseguir un mundo mejor.
- 2.- La posibilidad de mantener una mayor cercanía en los vínculos emocionales, potenciando una mayor apertura a la expresión emocional para evitar la soledad y compartir las fortalezas y necesidades.
- 3.- La dificultad de integrarse en nuevos grupos de iguales y la capacidad de emprender nuevas acciones desde la confianza y el respeto.

Con respecto a los aspectos comunes expresados en relación a la toma de conciencia elaborada por cada uno de los participantes y las aportaciones saludables de la intervención de GIM, concluimos que ha ayudado a:

Identificar diferentes aspectos de su vida en base a sus necesidades y fortalezas.

Reconocer el soporte significativo que ofrece el grupo de iguales y la familia para una adecuada regulación emocional en relación al reconocimiento y expresión de sus propias emociones y en la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto.

7.1.3.-Resultados finales de la exploración de la autoconciencia emocional: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes (Pasos 0 a 3).

Con el fin de responder a la pregunta general de esta fase de la investigación ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la autoconciencia emocional del adolescente ? hemos descrito el proceso de análisis realizado a lo largo de las 12 sesiones grupales de GIM. Esta pregunta planteó otras cuestiones ¿Cómo la Musicoterapia GIM ayuda a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones?¿cómo a través de GIM el adolescente puede interpretar la comprensión de su conciencia emocional?¿cómo ha ayudado la aplicación de la Musicoterapia GIM a mejorar la comprensión de la conciencia emocional en el adolescente?¿Es posible a través de la Musicoterapia GIM redefinir situaciones vividas por los adolescentes aportando soluciones saludables? ¿Cómo GIM ayuda a la regulación emocional?

Según Creswell (1995), el objetivo de un estudio teórico fundamentado es proponer una teoría del nivel sustantivo del fenómeno, en este caso la experiencia de los adolescentes en el proceso de GIM. Tal teoría, debe estar estrechamente relacionada con el fenómeno investigado y debe proponer "una relación plausible entre conceptos y conjuntos de conceptos" (Creswell, 1995, p.56). El proceso de codificación se ha utilizado para identificar las categorías principales que han sido categorías de significado compartidas por todos, o la mayoría de los participantes, y así obtener los resultados expresados por los propios adolescentes.

Sin embargo, el resultado de esta codificación no proporciona respuestas específicas a preguntas y problemas en el proceso terapéutico de los participantes en este estudio: ¿Qué categorías son fundamentales para el cambio terapéutico? ¿Qué categorías identifican los tipos de resultados en forma de cambio terapéutico? Estas preguntas sólo podrían responder ideográficamente para cada uno de los siete participantes individualmente. Por tanto, no es objeto de este estudio analizar la transformación individual, cuyo análisis estaría más enfocado al proceso terapéutico personal, sino conocer cómo se produce la exploración de la autoconciencia emocional en el grupo de adolescentes a través de GIM, teniendo en cuentas diferencias y similitudes.

La proposición de una teoría fundamentada con los datos analizados es un intento de formular una respuesta más general a las preguntas, una teoría. Es decir, un conjunto de hipótesis o proposiciones de cómo el proceso GIM, en su conjunto, ha funcionado para los siete participantes. Este paso en el formato de investigación de la teoría fundamentada también se llama “codificación selectiva, en donde el investigador identifica y escribe una historia que integra las categorías siguiendo el modelo de codificación axial” (Creswell 1995, p.57).

La siguiente propuesta teórica fundamentada se basa en reflexiones teóricas sobre las categorías extraídas en la codificación axial y los análisis realizados. Se trata de un intento de explicar cómo ha funcionado la aplicación de la Musicoterapia GIM con adolescentes de Secundaria, para la exploración de su autoconciencia emocional. La propuesta teórica, por tanto, está limitada por los datos de este estudio, aunque también podría ser relevante fuera del contexto específico, para trabajar con otros adolescentes en la exploración de su Competencia Emocional.

La teoría se presenta como un modelo de pasos desarrollados durante el proceso de intervención con GIM, basado en los resultados obtenidos de los análisis de las entrevistas narrativas y dibujos realizados, después del viaje musical⁷¹, en cada una de las sesiones de BMGGIM (Sesiones 1,2,3,4,5,7,9,11 y 12) y en las sesiones verbales (Sesiones 6, 8 y 10). Los resultados que apoyan esta teoría han sido expuestos en los apartados:

7.1.1.- La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia emocional (S. 1 a 8).
Resultados I, II y Resultados finales.

7.1.2.- La Musicoterapia GIM y la exploración de la regulación emocional (S. 9 a 12).
Resultados finales.

En la Figura 7.15. *Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes*, que presentamos a continuación, exponemos los elementos más significativos observados en el proceso de exploración de la autoconciencia emocional con GIM, para dar respuesta a cada una de nuestras preguntas de investigación.

⁷¹Ver Anexo IV. Registro intrasiesional. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

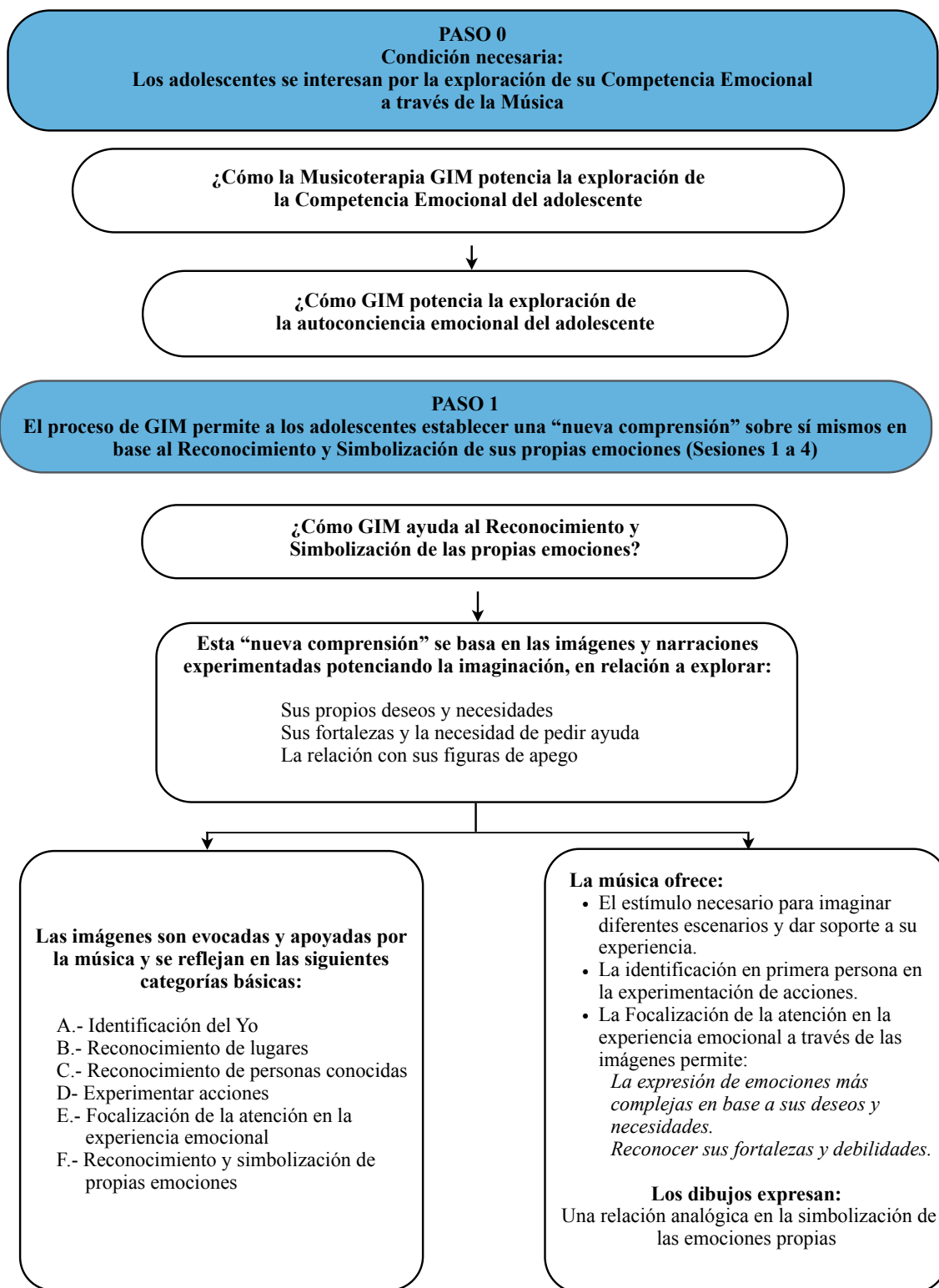


Figura 7.15. Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes.

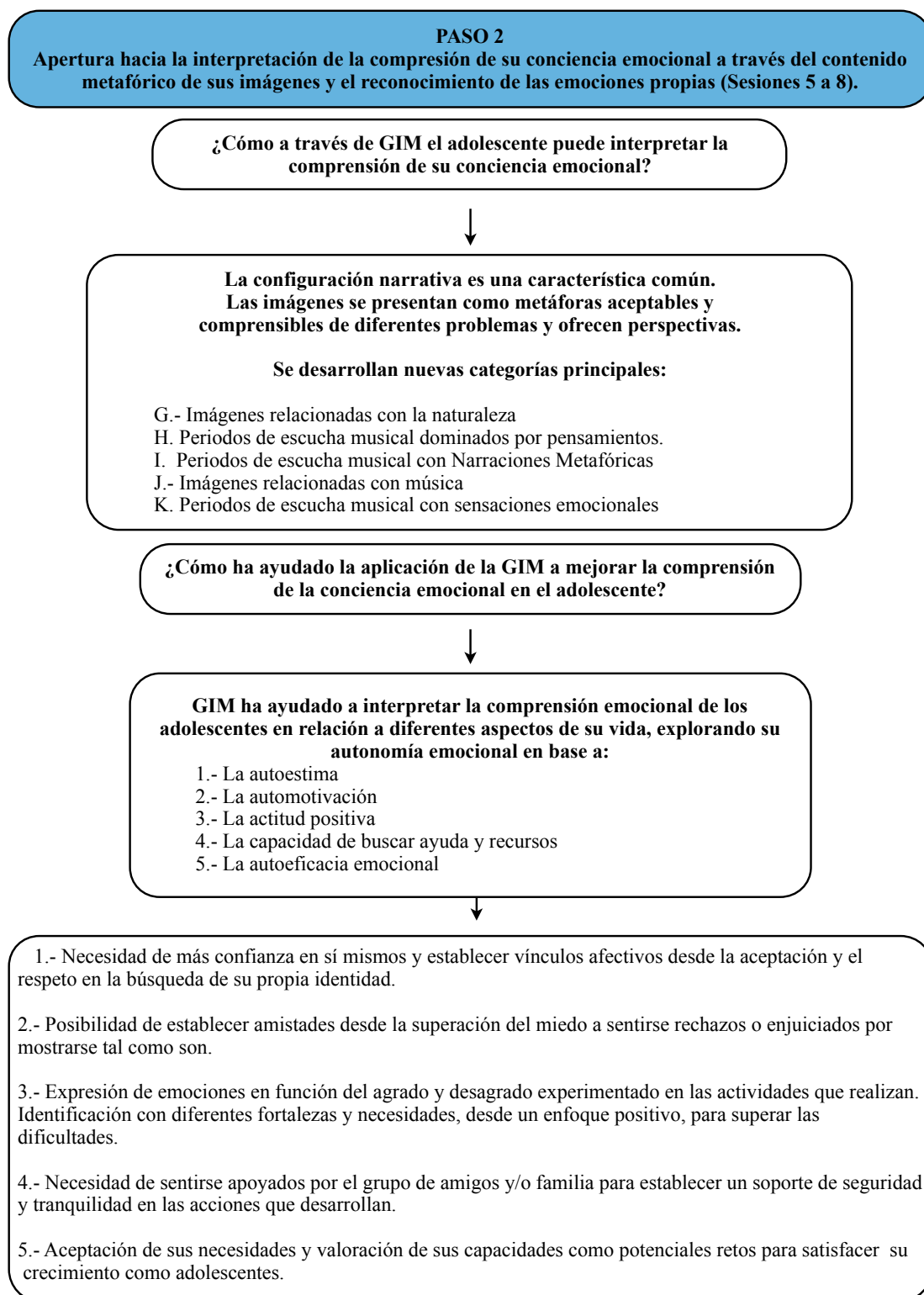


Figura 7.15. (Continuación). Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes

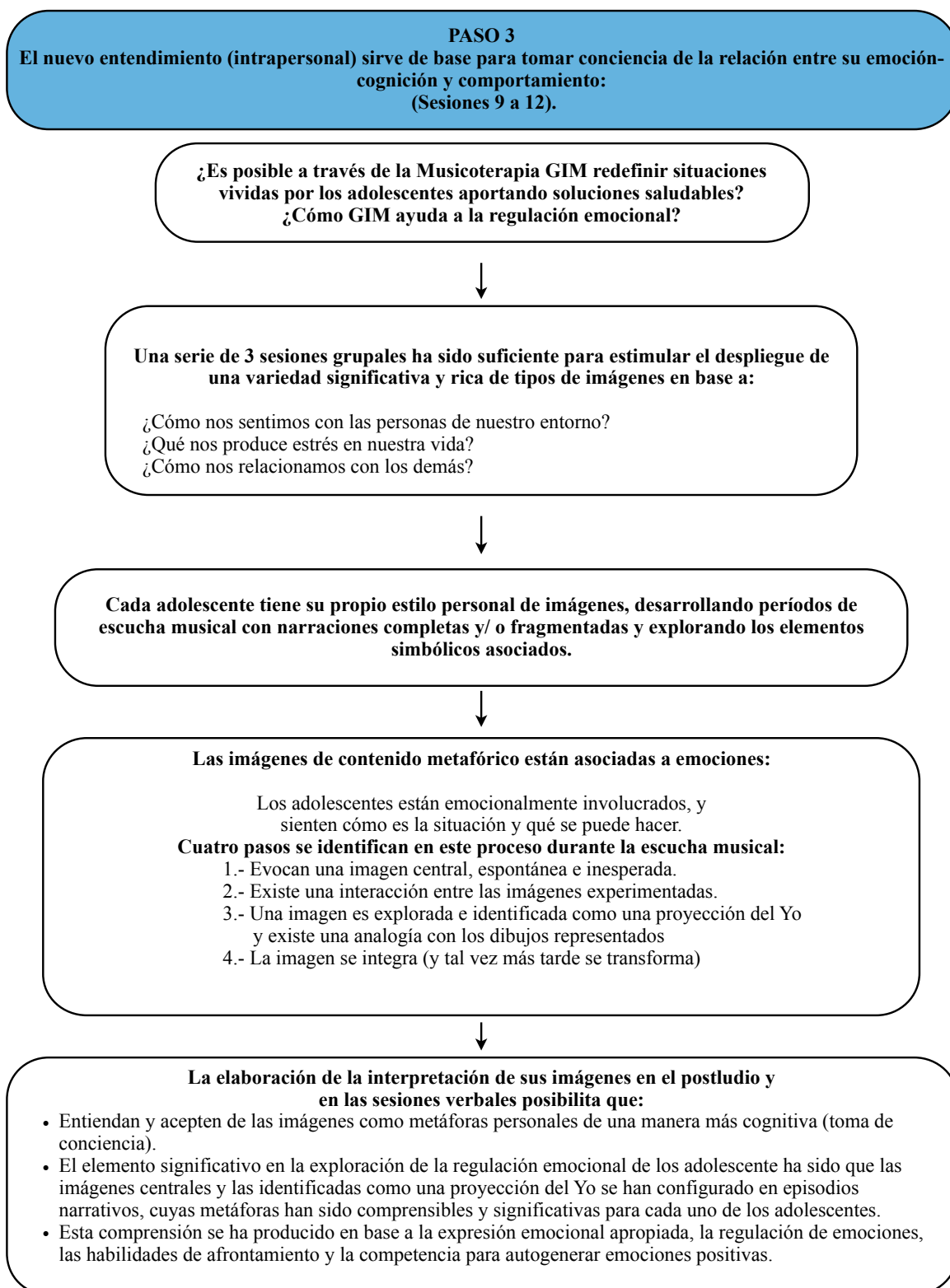


Figura 7.15. (Continuación). Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes.

7.2.- Análisis intersesional. La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia social: La empatía (Sesiones 13 a 19 BMGIM)

En este apartado, los resultados obtenidos se basan en el estudio de las sesiones individuales de GIM realizadas por cada participante y las observaciones expresadas por el resto del grupo. Durante 7 sesiones (sesiones 13 a 19), cada adolescente realizó una sesión individual (BMGIM), mientras el resto del grupo observaba. A través de las entrevistas realizadas al viajero/a durante y después de la escucha musical y a los observadores, después del viaje, hemos analizado los datos para observar las respuestas con respecto a la exploración de la conciencia social de los participantes⁷².

Por otra parte, durante el postludio de cada una de las sesiones todos los adolescentes, (viajero/a y observadores), compartieron con el resto de los participantes sus valoraciones con respecto a las observaciones e interpretaciones realizadas del viaje musical individual. Así, hemos analizado los datos según las respuestas expresadas por cada participante y hemos identificado las diferencias y similitudes entre la “intrasubjetividad” del viajero y la “intersubjetividad” aportada por el grupo.



Figura 7.16. Proceso de exploración de la conciencia social en GIM

La conciencia social pertenece al marco de la competencia social, definida como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2009, p. 150), e incluye el manejo de otras competencias como reconocer y comprender las emociones de los demás para el desarrollo de la empatía.

⁷² Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Por tanto, a través de este apartado responderemos a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la empatía entre iguales? ¿Cómo ha ayudado a simbolizar y nombrar las emociones de los demás? ¿Cómo GIM ha ayudado a interpretar la comprensión de los demás? ¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y el resto del grupo? ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social y la relación entre iguales?

En la actualidad, la definición más aceptada de empatía es la aportada por Davis (1996) como “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro en base a respuestas afectivas y no afectivas” (p.12).

Es necesario señalar que, según Fernández-Berrocal y Extremera (2006), a partir de los años 90 se abordó el estudio de la empatía desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional (IE), término introducido en la literatura por Salovey y Mayer (1990) aunque popularizado por Goleman (1995).

Por tanto, el modelo sobre Inteligencia Emocional más estudiado y aplicado es el modelo de Mayer y Salovey (1997), quienes entienden que la inteligencia emocional está formada por cuatro capacidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Desde este enfoque, puede considerarse que la empatía incluiría aspectos relacionados tanto con la percepción de las emociones de los demás como con su comprensión.

Otra aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional es la que hace Bar-On (1997, 2000) en su modelo de inteligencia socioemocional (ESI, emotional-social intelligence model). Este autor, comprende la empatía como un componente denominado por habilidades interpersonales, para ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros. Por tanto, nuevamente, la empatía se considera como un componente cognitivo⁷³.

⁷³ Ver Capítulo 3.- Las competencias emocionales en la adolescencia. *Apartado 3.2.5.- La inteligencia emocional* (p.161)

7.2.1.- Análisis del reconocimiento y simbolización de las emociones de los demás en la comprensión de la conciencia social.

Para comenzar nuestro análisis y conocer el componente cognitivo de ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la empatía entre iguales? y ¿Cómo ha ayudado GIM a simbolizar y nombrar las emociones de los demás? ¿Cómo GIM ha ayudado a interpretar la comprensión de los demás?, hemos estudiado las respuestas de los participantes observadores de cada uno de las sesiones individuales de GIM, (Sesiones 13 a 19 BMGIM), en base a las siguientes preguntas realizadas después del viaje musical:

- 1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- 2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- 3.- ¿Por qué te parecen importantes?
- 4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el el viajero/a ?

En esta fase hemos estudiado si los resultados obtenidos a través del Modelo Teórico Fundamentado en los pasos desarrollados del proceso de BMGGIM⁷⁴, para la exploración de su autoconciencia emocional, han tenido una correspondencia significativa en el reconocimiento y simbolización de las emociones de los demás y en la interpretación de la conciencia social. Es decir, si los observadores participantes han interpretado la comprensión de la experiencia emocional de los demás, según las metáforas y los elementos simbólicos expresados por los viajeros/as durante la escucha musical.

⁷⁴ Ver Figura 7.15.- Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes (p. 478)

7.2.1.1.- Sesión individual de Carla (Sesión 13.13 BMGIM).

La primera sesión individual de GIM, fue realizada por Carla, el foco de intención que propuso antes de iniciar el viaje musical fue “Conocer por qué me da miedo mi situación actual”. Según el foco de intención propuesto, decidimos utilizar el programa musical: *The Unforgetting Heart* (Pista 26 a 28 del CD)⁷⁵ con una duración de 10.31 minutos y compuesto por tres pistas de música contemporánea. Según el Instituto Atlantis, es recomendado para ser utilizado con personas o grupos en la exploración de temas relacionados con la infancia en la necesidad de obtener apoyo y seguridad.

Después del viaje de Carla⁷⁶, todos los observadores identificaron y simbolizaron los distintos elementos metafóricos en relación a la narrativa de la viajera de dos maneras, en base a los dibujos y a través de las respuestas de la entrevista realizada.

Tabla 7.23. *Entrevista narrativa durante el viaje musical de Carla (Sesión 13.13. BMGIM)*

<p>¿La música te sugiere alguna imagen? La música me sugiere un campo de trigo con el cielo azul y con mucho viento. El trigo es de color amarillo y está muy seco. Voy vestida de baile, como de ballet, con una falda. Soy mayor que ahora, creo que tengo 17 años. No conozco el lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí. Es un chico muy alto, con el pelo oscuro y está lejos. Siento curiosidad por ver a ese chico.</p>
<p>¿Hay algo que te llame la atención? Puedo acercarme más a él y me llama la atención que está mirando hacia un punto, pero en ese punto no hay nada, el chico está pensando. Yo estaba bailando pero ahora estoy mirando también hacia ese punto pero no hay nada, el cielo y ya está. Ahora veo que el trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. Hay una mariquita en una rama del trigo.</p>
<p>¿Qué estás sintiendo? La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace. Estiro el brazo y la mariquita se ha ido. Miro a ver si está el chico allí, pero ya no estaba. Me levanto para ver donde se ha ido y observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo. Observo que el chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”. (Al finalizar la historia, Carla se emociona)</p>

Por tanto, para el análisis de los datos estudiamos: las respuestas expresadas por los participantes según la focalización de la atención en la experiencia emocional observada y su posterior interpretación de la conciencia emocional del viajero/a.

⁷⁵ Ver Capítulo 4.- Musicoterapia GIM. Apartado 4.9.5.- *Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

⁷⁶ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

En relación a las preguntas ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? obtuvimos que los participantes observadores del viaje de Carla, focalizaron la atención en personas (el chico) y en elementos y atmósferas simbólicas (el trigo, la naturaleza, la mariquita y el árbol) que identificaron e interpretaron a través de sus reflexiones y de sus dibujos de la siguiente manera:

1.- *El movimiento del trigo y el ambiente de la naturaleza*: Clara y Sandra, lo identificaron como representativo de lo desconocido y de los cambios de estado de ánimo de la viajera, sirviendo de soporte para su experiencia emocional.

2.- *La mariquita*: Clara, Estrella, Sandra, Luna y Valentín reconocieron la importancia de este elemento simbólico como las fortalezas que le ayudan a Carla a conseguir lo que desea. Por ejemplo, Estrella expresó: “Me llama la atención la mariquita, porque es un ser frágil que consigue lo que quiere”.

3.- *El árbol*: Clara, Daniel y Luna lo identificaron con el apoyo emocional que Carla necesita en relación a sus vínculos emocionales de familia y amigos. En este sentido, Clara comentó: “me llama la atención la frase en la que observa que: a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo. Me parece que tiene que ver con la familia, con gente que te quiere, te apoya y te ayuda a solucionar los problemas”. Luna dijo: “El árbol es el apoyo para descubrir las cosas que necesitas y que quieres”.

4.- *El chico*: Todos los participantes relacionaron este elemento con la exploración de algo desconocido y la búsqueda de una mayor seguridad. Por ejemplo Sandra comentó: “me llama la atención las frases relacionadas con el chico porque está siempre en movimiento como si entrase y saliese de su vida, cuando mira a un punto, como si buscase algo”.

Con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre la viajera, y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron reflexiones sobre la vida actual de Carla con los siguientes resultados:

1.- Todos los participantes asociaron el viaje de Carla con la emoción de inseguridad que siente en este momento en relación a sus vínculos emocionales.

Por ejemplo Valentín comento: “El ojo, es como la nada. Creo que Carla necesita seguridad”, Clara dijo: “El chico: es el paso para saber lo que quieres, es el paso y el impedimento que te hace sentirte insegura”.

Para Estrella, Sandra y Daniel, esta situación podría estar asociada con alguna relación personal conocida para ella.








Daniel comento: “Creo que estás pensando en alguna persona conocida, pero con ese chico te sientes insegura y quizá necesitas el apoyo del árbol, de tu familia o amigos”, Sandra dijo: “El chico que ves es alguien que ya conoces y es muy importante para ti”.

2.- Todos los observadores expresaron que la viajera necesita más apoyo de la familia y del grupo de iguales para resolver los problemas y sentirse con mayor confianza en conseguir lo que desea y quiere, para no sentirse triste ni con demasiados cambios de ánimo.

En este sentido Estrella comentó: “A lo mejor no has tenido las mejores situaciones dentro de tu familia y nos has sentido gran estabilidad y por eso, cuando has encontrado a esta persona te ha hecho sentir segura y eso te ha ayudado. A lo mejor te sientes mal con las personas que no te apoyan en lo que te hace realmente feliz”.

Como podemos observar en la Tabla 7.24., existe una relación analógica de los dibujos realizados por los observadores en relación a la focalización de la atención en los elementos simbólicos. A su vez que todos los participantes, menos Estrella y Valentín, representaron a Carla en sus dibujos.

Tabla 7.24. Elementos simbólicos observados del viaje de Carla (Sesión 13.13 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CLARA <i>Título: Buscando el punto desconocido</i></p> 	<p>DANIEL <i>Título: Mirada en el horizonte.</i></p> 	<p>ESTRELLA <i>Título: El chico del trigo y la mariquita.</i></p> 
<p>LUNA <i>Título: Trigo.</i></p> 	<p>SANDRA <i>Título: El chico del trigo.</i></p> 	<p>VALENTÍN <i>Título: El punto de vista del chico</i></p> 
VIAJE DE CARLA		
 <p>13.13- Título: Destino que te llega y te encuentra</p>		

7.2.1.2.- Sesión individual de Luna (Sesión 13.14 BMGIM).

La segunda sesión individual fue realizada por Luna. El foco de intención elegido por la viajera fue: “que la música me ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”. Este foco, según fue identificado por la viajera, estaba en relación con su proceso experimentado en las doce sesiones grupales anteriormente realizadas⁷⁷. Por ello, y en base a las emociones de tristeza y soledad expresadas en sus viajes previos, según las imágenes metafóricas relacionadas con su infancia, utilizamos el programa de música: *Abandonen to bonding* (Pista 29 a 34 del CD).

Este programa tiene una duración de 29 minutos y esta compuesto por seis composiciones de música culta que evocan experiencias con relación a la infancia y es recomendado para ofrecer la oportunidad de expresar diferentes emociones en conexión con uno mismo y con los demás⁷⁸. Durante el viaje musical Luna relató lo siguiente:

Tabla 7.25. *Entrevista narrativa durante el viaje musical de Luna (Sesión 13.14. BMGIM)*

<p>¿La música te sugiere alguna imagen?</p> <p>La música me sugiere un pez en el océano, es un pez de muchos colores: rojo, rosa, azul y plata. Este pez se mueve en zigzag por el océano esquivando las algas que encuentra a su paso. Aparece una medusa y la observa. El pez observa a la medusa y siente asombro. La medusa no siente nada.</p>
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Me llama la atención la boca del pez, que es amarilla y pequeña. Abre la boca y cuando hace este movimiento parece asustado. Puede que tenga miedo. A su alrededor hay océano y burbujas. La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez.</p>
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>El pez se va a las profundidades del océano y se siente asustado porque no hay luz. Sus colores ya no se pueden ver. En las profundidades el pez ve escafandras y cascos. Se siente menos asustado y su movimiento es más pausado está más quieto. El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz. Su movimiento es lento y lo único que se puede distinguir y ver es su ojo y la boca. El pez observa esa luz. La atmósfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien. El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie. Desde ahí, desde la superficie se pueden ver los colores del pez. Además destacan los corales que se encuentran cerca de la playa. No hay nadie más cerca de la playa. El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz. Observa que hay más peces y que son de muchos colores como él pero cada uno de un color: verde, rojo, amarillo, azul... Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él.</p> <p>El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza. Por tanto el pez tan solo observa y pasan muchos peces. Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente y entonces se encuentra con otro pez y se siente muy contento.</p> <p>La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos</p>

⁷⁷ Ver Anexo IV. Registro intrasesión. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

⁷⁸ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

Siguiendo el procedimiento de análisis anteriormente descrito, los participantes observadores focalizaron su atención en la identificación y simbolización de los siguientes elementos a través de la interpretación de las metáforas y de sus dibujos:

1.- *El pez*: todos los participantes lo identificaron como una proyección de la experiencia emocional de Luna.

Por ejemplo Sandra comentó: “Este pez se siente diferente, como si no tuviera un sitio en el grupo que más tarde encuentra y con respecto a Luna puede que con un grupo de gente no se sienta cómoda, como el pez, pero tiene su sitio con otros amigos”⁷⁹.

2.- *Los diferentes colores del pez*: para todos los observadores representan las diferentes cualidades positivas de la viajera para conseguir sus objetivos, su personalidad y las diferentes emociones que siente, como después interpretaron en el postludio de la sesión.

En este sentido Clara dijo: “Tu eres el pez de colores y tienes mucha personalidad y vas buscando tu lugar en donde la gente te acepte y te respete”.

3.- *Las algas*: para Carla y Estrella, representan la necesidad de superar sus miedos y no esconderse para evitar su soledad y aislamiento.

Por ejemplo Carla expresó: “me llama la atención cuando el pez trata de esquivar las algas que encuentra a su paso, me parece como si se enfrentase a ella y fuese superando poco a poco uno de los miedos”

4.- *La medusa*: para Clara y Sandra, representa la incomunicación y la dificultad para mantener relaciones con otros peces. Por miedo o vergüenza a expresar su soledad. En este sentido, Sandra dijo: “La medusa no siente nada y esta callada, le da vergüenza decir que no tiene amigos y no tiene el valor para admitir una realidad”.

⁷⁹ Todas las respuestas pueden verse en el Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

5.- *La atmósfera tensa de las profundidades del océano:* para Carla, Clara, Estrella y Sandra, está representada a través del color negro de sus dibujos y expresa diferentes miedos por explorar: como la soledad, el aislamiento y el rechazo por parte del grupo de iguales por sentirse diferente.

Carla comentó: “Sus colores no se pueden ver, es como si cuando se acerca a lo que la asusta, su personalidad desapareciese, ya no tuviese curiosidad, ni fuese valiente”.

6.- *El encuentro con otros peces diferentes:* para Clara, Daniel, Estrella y Sandra, representa la dificultad de relacionarse con otras personas diferentes por el miedo a no ser aceptada.

Estrella expresó: “El pez de colores está contento y el otro está normal, piensa que no aporta nada a los demás peces y que los demás no se preocupan”.

Tabla 7.26.

Elementos simbólicos observados del viaje de Luna (Sesión 13.14 BMGIM)

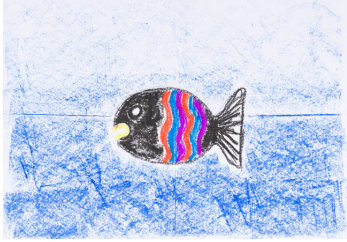

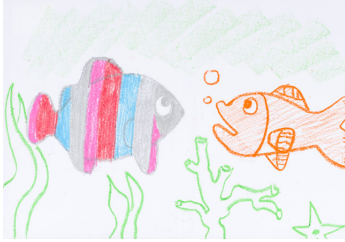


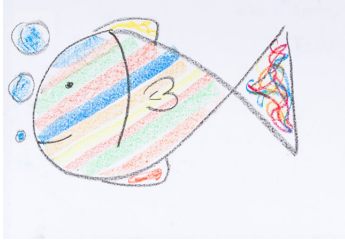
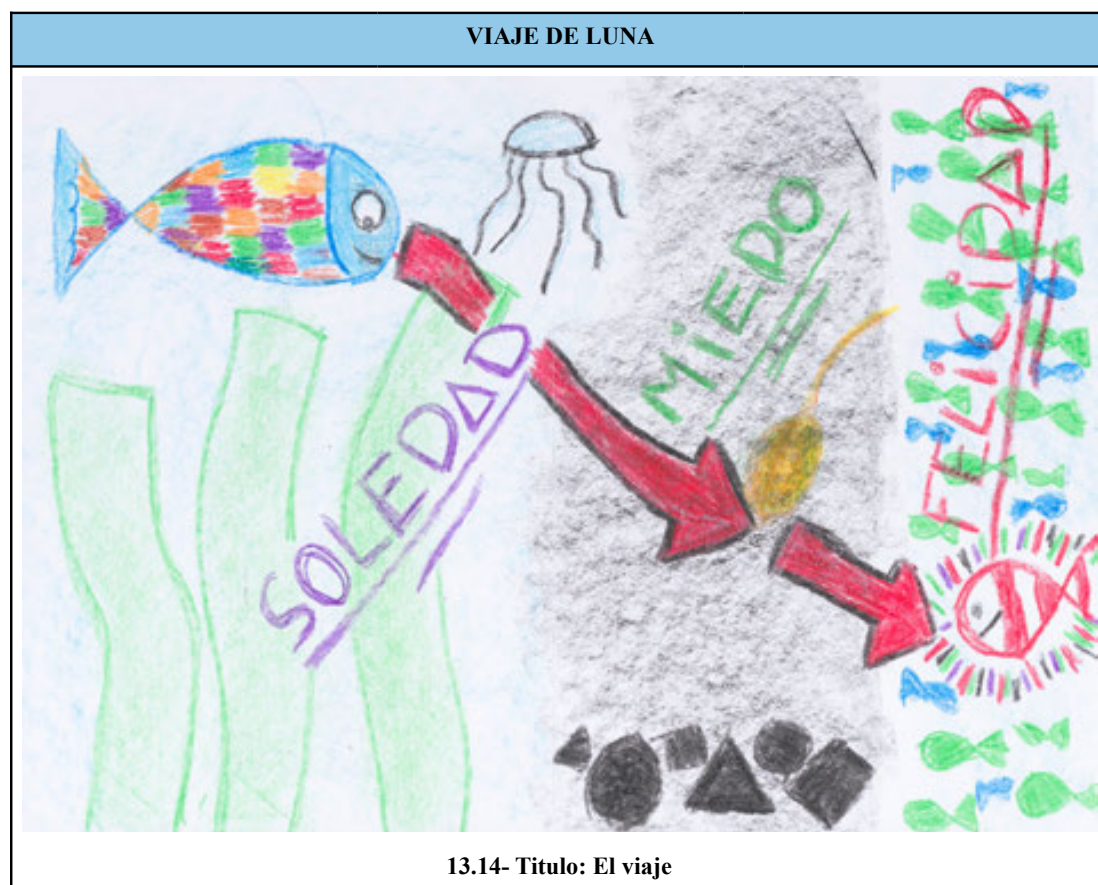
OBSERVADORES		
<p>CARLA <i>Título: Un mundo por explorar.</i></p> 	<p>CLARA <i>Título: Los peces libres también tienen amigos.</i></p> 	<p>DANIEL <i>Título: Haciendo amigos.</i></p> 
<p>ESTRELLA <i>Título: El pez.</i></p> 	<p>SANDRA <i>Título: El pez diferente.</i></p> 	<p>VALENTÍN <i>Título: El pez solitario.</i></p> 

Tabla 7.26. (Continuación)

Elementos simbólicos observados del viaje de Luna (Sesión 13.14 BMGIM)



En esta sesión, los observadores representaron el pez de colores en sus dibujos, en solitario o en relación con el resto de los elementos comentados: otros peces, la medusa y/o las algas (Tabla 7.26).

Posteriormente, en la interpretación de todos los elementos simbólicos analizados por los participantes observadores en relación con la experiencia emocional de Luna, obtuvimos que:

1.- Todos identificaron a la viajera como una persona con muchas cualidades positivas y muy sensible para reconocer diferentes estados emocionales. Atribuyéndole una personalidad muy completa para afrontar sus dificultades.

Por ejemplo Clara expresó: “A lo mejor esta situación que le ocurre al pez te ha ocurrido alguna vez a ti, y después de ir conociendo a diferentes especies; con algunas te asombras, con otras sonríes, a otras simplemente las observas. Pero al final encuentras a alguien a quien de verdad le puedes entregar tu amistad”. Valentín dijo: “Siento que Luna tiene muchas cualidades”.

2.- Todos interpretaron en la viajera su necesidad de superar su soledad, su vergüenza y sus miedos ante el grupo de iguales para ser aceptada tal como es y salir del aislamiento respetando las diferencias.

Por ejemplo, Estrella expresó: “Eres una persona con muchas cualidades y ves a los peces con solo un color, pero los peces que quieren estar contigo tienen más colores. A lo mejor piensas que los demás no pasamos por lo mismo y que sólo tenemos un color, pero es mentira. Siento que te sientes muy sola y a lo mejor te dan miedo ciertas personas y solo las ves de un color y te gustaría que tuvieran los mismos colores que tú. Todos nos sentimos solos alguna vez y poco a poco te tienes que desprender del miedo de no encajar”.

Daniel dijo: “Te sientes insegura cuando tratas de buscar amigos. Pero cuando encuentras la diferencia estás a gusto”.

Sandra comentó: “Puedes encajar con todas las personas, aunque a veces te cueste”.

7.2.1.3.- Sesión individual de Estrella (Sesión 13.15 BMGIM)

La tercera sesión individual de GIM fue realizada por Estrella. El foco de intención propuesto por ella para la sesión individual fue: “permitir que la música me lleve a algún lugar”, el programa musical utilizado fue *Programa Explorations* (Pista 5 a 8 del CD) con una duración total de 30 minutos y compuesto por cuatro piezas musicales: *Los pinos de Roma* de O. Respighi, *Sirenas* de C. Debussy, *La Salvación se creó* de P. Chesnokov y el *Canon en Re Mayor* de J. Pachelbel.

Este programa se utiliza con los viajeros/as en las primeras sesiones de GIM, una vez que se han familiarizado con la metodología de intervención⁸⁰.

En esta sesión, en base a la narrativa y las imágenes expresadas por la viajera⁸¹ todos los observadores focalizaron la atención de la experiencia emocional de Estrella en personas, en acciones y elementos simbólicos, identificando a la viajera como protagonista principal de las imágenes experimentadas durante su viaje musical.

Los datos analizados con respecto a las respuestas expresadas de los observadores según las preguntas ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? revelan los siguientes resultados:

Con respecto a la identificación de personas, asociaron la experiencia a las cualidades emocionales de las mismas y/o a las acciones que realizan.

1.- *Personas enfermas y campesinos felices*: Clara, Daniel y Luna, lo identificaron con situaciones desagradables o agradables, con la necesidad de ofrecer o recibir ayuda, disfrutando por compartir momentos felices.

En este sentido, Daniel comentó: “Estrella quiere ayudarles pero no sabe que hay qué hacer. Ve que hay partes en donde la gente está contenta, son partes más felices y otras en donde se acumula todo lo malo, que es la parte de río donde estaban las hadas como muertas”.

Clara expresó: “Cuando Estrella ve a los campesinos que están en una casa comiendo todos juntos están felices porque tienen gente que les apoya y le gusta ver a los campesinos felices, ver que se sienten bien y se divierten, pero es triste saber también que hay veces que son obligados a hacer cosas que no quieren, a pasar por momentos por los que no deberían pasar”.

⁸⁰ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

⁸¹ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Respecto a acciones expresadas por Estrella, durante su viaje, en relación a su experiencia emocional:

2.- *El vuelo de la viajera*: Valentín y Clara, atendieron a esta acción asociada a la tranquilidad y relajación necesaria para liberar la incomodidad sentida en algunos momentos.

Por ejemplo, Valentín expresó: “me llama la atención cuando Estrella dice que se siente incómoda y que la incomodidad sobre todo la siente en la espalda, quizá por una excesiva preocupación en los demás, necesita liberarse y volar”.

Clara en referencia a la sensación de volar comentó: “cuando Estrella se siente más libre y puede volar está menos tensa que abajo y esta más relajada. Puede mover su espalda para poder volar y está relajada, yo creo que aunque te pongas en el lugar del otro, sufras por él o te alegres, hay que saber que hay cosas que es mejor dejarlas pasar y saber principalmente controlar tu vida, saber reaccionar con la misma mentalidad que como lo hacía con los otros”.

En relación a la focalización de la atención en elementos simbólicos por parte de los observadores, Carla, Clara, Luna y Sandra atendieron a:

3.- *El vestido de princesa de Disney*: como la proyección de volver a ser niña, sin preocupaciones.

4.- *El polvo*: como las experiencias negativas que pueden ser superadas y desaparecer.






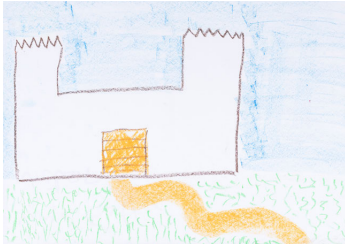

5.- *El río*: como la franja que separa las experiencias positivas de las negativas.

6.- *Los campos de Castilla*: como el paisaje imaginario reconocido y asociado a lugares familiares que le aportan confianza.

7.- *Las hadas*: como elementos simbólicos que representan fortaleza aparente pero que sienten fragilidad.

8.- *El castillo*: como la casa donde poder acudir para sentirse segura, confiada y protegida.

Tabla 7.27. Elementos simbólicos observados del viaje de Estrella (Sesión 13.15 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CARLA</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>CLARA</p> <p><i>Título: Querer sentir por otros.</i></p> 	<p>DANIEL</p> <p><i>Título: Enfermedad y salud, separadas por la muerte.</i></p> 
<p>LUNA</p> <p><i>Título: El descubrimiento.</i></p> 	<p>SANDRA</p> <p><i>Título: Las Hadas y el Azúcar.</i></p> 	<p>VALENTÍN</p> <p><i>Sin título</i></p> 
VIAJE DE ESTRELLA		
		
13.15- Sin título		

En la Tabla 7.27, hemos podido observar los elementos simbólicos representados por los participantes en relación al viaje de Estrella, destacando en todos ellos la importancia de el escenario natural imaginado para dar soporte a la experiencia emocional, junto con la representación del castillo y el río. Además para cuatro de los participantes (Carla, Daniel, Luna y Sandra), la proyección de la viajera representada en forma de hada, se presenta como un elemento significativo.

Con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre la viajera, y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron reflexiones sobre la vida actual de Estrella con los siguientes resultados:

1.- Necesidad de relajarse de los problemas familiares o personales que tiene en estos momentos en su vida, como por ejemplo la enfermedad de su abuela y el reciente fallecimiento de su tío y permitirse disfrutar de su adolescencia. Por ejemplo, Carla expresó: “le vendría bien, relajarse, dejar de pensar un poco en los problemas que tiene ahora personales o de su familia, liberarse y disfrutar de la edad en la que está. Porque es hora de eso, de disfrutar, de hacer el loco, contar con los amigos y vivir nuevas experiencias de la vida”.

2.- Demasiada preocupación por los demás le lleva a la tristeza y a la soledad. Posee la capacidad de afrontar sus dificultades para poder superar y soltar la tensión acumulada, expresando sus sentimientos y confiando en las personas que le puedan dar apoyo, sus amigos y su familia. En este sentido, Luna comentó: “Creo que ella puede que este algo confusa en su vida, por eso el foco que ha planteado es más libre, como que quiere reconducirse y saber hacia dónde se dirige. Esto puede estar relacionado con el tema de su familia debido a que su tío murió y su abuela apenas se vale por sí sola, quizá necesita más apoyo de su familia y amigos para no sentirse sola”.

3.- Reducir la preocupación por los demás y ocuparse más de sí misma. Así, Sandra dijo: “Estrella se preocupa de los demás y quiere que todo el mundo este a gusto y si no lo están intenta que lo estén y hace lo posible por ello, siempre dice lo que piensa, dice los errores para que los corrijas, se podría preocupar más de sí misma para no sufrir tanto”

4.- Capacidad de poder ver los problemas desde la distancia para obtener una mejor perspectiva y poder tener una mayor relajación ante las situaciones difíciles. Clara, comentó: “Estrella está observando todo desde fuera, como viviendo la vida de otros, sufriendo por otros, o disfrutando por otros. Me parece que es representativo a la empatía, se pone en el lugar de los otros. No le gusta ver sufrir a los demás y le gusta hacerles felices. También creo que aunque las cosas no sean perfectas o no salgan como a ella le gustaría las acepta. Sabe que en la vida hay que pasar por momentos difíciles, y sabe superarlos”.

7.2.1.4.- Sesión individual de Clara (Sesión 13.16 BMGIM).

En la cuarta sesión individual de GIM, Clara fue la viajera. El foco de intención propuesto fue: “Permitir que la música me ayude a descargar mi presión”. La viajera asoció esta intención con la situación particular que estaba viviendo en esos momentos de su vida con referencia a su grupo de amigos. El programa de música utilizado fue *Reflections* (Pista 19 a 22 del CD) con una duración de 27 minutos. Este programa está compuesto por cuatro pistas: Pinos de Roma, de O. Respighi, La catedral sumergida de C. Debussy, Venus (Los Planetas) de G. Holst y Serenata de los Alientos, de W. A. Mozart. Estas cuatro obras musicales ayudaron a descubrir las diferentes áreas problemáticas con respecto al foco de intención propuesto y al mismo tiempo ofreció la oportunidad para que la viajera explorase con profundidad el contenido metafórico de sus imágenes de una manera confiada y segura.

De la narrativa y las imágenes expresadas por Clara, durante su viaje musical⁸², los observadores participantes focalizaron su atención fundamentalmente en las acciones y lugares experimentadas en base a la proyección de una niña y la propia viajera, identificada en primera persona, como la protagonista principal de sus imágenes.

Por tanto, con respecto a las preguntas ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? en diferencia a las sesiones anteriores, de los datos analizados, los participantes interpretaron y representaron en sus dibujos el elemento simbólico de la niña en base a lugares y acciones:

⁸²Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

1.- *La niña*: Estrella, Luna, Sandra y Valentín atendieron a las siguientes frases:

“La niña no la reconozco pero me recuerda algo”: como una proyección de ella misma.

“Con la niña me puedo comunicar”: como una conexión consigo misma.

“Le digo que sea como de verdad quiera ser”: como su deseo de ser ella misma.

2.- *Dentro del agua estamos felices y libres* (la niña y ella): como un lugar donde experimenta sensaciones y emociones positivas.

3.- *Suelto rabia, estoy cansada de tanta falsedad*: como una acción que necesita realizar para sentirse liberada.

4.- *Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión*: como la capacidad de poder expresar sus emociones para sentirse tranquila.

5.- *Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme*: como su capacidad de afrontar las situaciones desde diferentes acciones.

6.- *Veo la falsedad de esa gente que les rodea*: como el reconocimiento de las acciones que no le agradan.

7.- *Yo no estoy enganchada a nadie*: como la capacidad de liberarse de la preocupación excesiva por los demás y atender a sus propias necesidades.

8.- *No ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas*: como su deseo de vencer el miedo a las críticas de los demás para ser aceptada y respetada desde la propia identidad.

En la Tabla 7.28, podemos observar que todos los participantes observadores han representado en sus dibujos a la niña y a la viajera estableciendo un vínculo de cercanía en base al escenario natural del mar.

Tabla 7.28. Elementos simbólicos observados del viaje de Clara (Sesión 13.16 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CARLA <i>Título: Mi pasado debe ser mi futuro</i></p> 	<p>DANIEL <i>Título: Sé tú mismo y no aparentes ser otra persona</i></p> 	<p>ESTRELLA <i>Título: Sin título.</i></p> 
<p>LUNA <i>Título: Un respiro .</i></p> 	<p>SANDRA <i>Título: La niña.</i></p> 	<p>VALENTÍN <i>Título: Camino hacia la libertad.</i></p> 
VIAJE DE CLARA		
		
13.16-Título: Vivimos para ser aceptados		

Con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre la viajera, y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron reflexiones sobre Clara con los siguientes resultados:

1.- Liberarse de la preocupación por los amigos que tiene en el instituto, sobre todo referida a la rabia que siente por los juicios del grupo y del miedo a no sentirse integrada.

En este sentido Estrella comentó: “hay mucha gente que actúa de una forma diferente cuando está contigo a cuando está con otra gente y creo que Clara está harta de ello, que decide que no va a preocuparse por ese tipo de gente. Creo que siente que tiene que caer bien a todo la gente y eso le produce malestar y por eso ve presión en todo lo que hace porque es algo costoso y poco provechoso”.

2.- Deseo de sentirse más libre y liberarse de la presión del grupo para ser aceptada y mostrarse tal como es sin necesidad de agradar a todo el mundo.

A este respecto, Valentín comentó: “La niña es verdadera, es como ella quiere, ya que Clara sabe prácticamente todo sobre ella y no hay nada que no sepa. Porque tiene mucha confianza y siempre están unidas por eso van de la mano”.

Carla dijo: “ella es la niña hace mucho tiempo, se ve como era ella antes que se sentía más libre, podía gritar las cosas”.

Luna comentó: “tal vez la presión de grupo o lo que la gente opina de ella y lo que ella nota en las personas que la rodean la influyen, porque muchas veces cuando la gente la critica o hace algún comentario de ella se siente mal, porque es una persona muy sensible”. Sandra dijo: “tiene mucha presión y que aparte también le molesta que la gente no sea sincera es decir que sea falsa y le molesta porque ella se considera una persona verdadera.”

3.- Aceptar el proceso natural de maduración de cada persona durante la adolescencia, lo cual conlleva cambios en las personas y en el grupo de amigos, respetando a cada uno tal como es y liberarse del miedo al cambio.

Valentín dijo: “Siento que Sandra no quiere que la gente cambie porque le da miedo, sobre todo porque piensa que pueden cambiar para mal y además tal vez no quiere que la gente cambie por si pierdes a esas personas, como amigos o conocidos. Siento que te resistes al cambio”.

Daniel expresó: “A Clara, no la gusta ver como algunas personas cambian su forma de ser sólo con ciertas personas”.

7.2.1.5.- Sesión individual de Sandra (Sesión 13.17 BMGIM).

La quinta sesión individual de GIM fue realizada por Sandra. El foco de intención propuesto por la viajera fue “permitir que la música me lleve a algún lugar”.

En base a este foco de contenido abierto y según los datos obtenidos con respecto a Sandra, de las doce sesiones anteriores realizadas, utilizamos el programa de música *The Unforgetting Heart*. (Pista 26 a 28 del CD)⁸³.

Este programa tiene una duración de 10.31 minutos y contiene 3 pistas de música contemporánea, adecuadas para explorar temas relacionados con la infancia. Sandra en sus viajes anteriores interpretó su conciencia emocional en relación al apoyo y la seguridad que le aportaba su familia y el grupo de iguales.

Por tanto, decidimos que este programa de música era adecuado para explorar sus necesidades ofreciéndole un soporte de seguridad.

⁸³ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

Los participantes observadores, según la narrativa imaginaria expresada por Sandra durante su viaje⁸⁴ y en base a las preguntas: ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? focalizaron su atención en imágenes relacionados con la naturaleza, como el mar y en acciones simbólicas relacionadas con deseos y necesidades. Del análisis de las respuestas observadas obtuvimos los siguientes resultados:

1.- *Imágenes relacionadas con la naturaleza, el mar*: Carla, Clara, Daniel y Luna, identificaron estas imágenes con la tranquilidad y relajación que la viajera siente en relación a lugares que le ofrecen seguridad y le liberan del estrés y las preocupaciones que siente en el instituto, pero que no le permiten hacer cosas diferentes.

En este sentido, Clara comentó: “Creo que cuando Sandra dice que en el mar se siente tranquila y sin estrés y que aquí se siente todo lo contrario, estresada, ese “aquí”, es el instituto y creo que tiene miedo y sufre estrés a nivel social, es decir a relacionarse con los demás”. Daniel dijo: “yo creo que Sandra solo se siente relajada una vez que han terminado los exámenes. Está muy pendiente de eso y yo creo que es un factor que la importa bastante y no le permite vivir tranquila”.

2.- *Imágenes sin movimiento (la misma imagen del mar)*: Todos los participantes atendieron a la frase “me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no se a quién pedirselo. Todo el rato es igual” y la relacionaron con la necesidad de Sandra de vender el miedo para cambiar algunos aspectos de su vida cotidiana, como relacionarse con el grupo de iguales de una manera menos inhibida y vencer su soledad en la búsqueda de su propia identidad.

Por ejemplo, Luna comentó: “creo que a Sandra le gustaría que tal vez su vida cotidiana cambiara, que fuese diferente, que sus emociones, o tal vez su carácter cambiaran porque puede que algunas veces se sienta frustrada o al margen, no en “la onda”. En la adolescencia el tipo ideal de chica se asocia con ser guapa, atrevida, agradable, con mucha vida social, y eso muchas veces una misma no lo encuentra en ella, incluyéndome a mí y creo que por una parte incluyendo a Sandra”.

⁸⁴ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Estrella expresó: “Sandra siempre hace lo mismo, no cambia, no quiere hacer cosas nuevas porque todo le da miedo y a lo mejor se siente sola pero no saber como cambiar”.

Clara dijo: “En el fondo quiere cambiar, quiere madurar pero no hasta llegar a ser adulta, sino para llegar a tener la mentalidad típica de una chica de su edad. El problema es que ella piensa que no hay nadie que le ayude a dar ese paso, porque nada cambia. En mi opinión quizás se tenga que encontrar a sí misma para dar ese paso”.

Con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre la Sandra, y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron reflexiones sobre las necesidades de Sandra, con los siguientes resultados:

1.- Tomar la iniciativa de afrontar las situaciones desde diferentes puntos de vista para poder tomar acciones distintas ofreciéndole el apoyo y la ayuda que necesita.

Carla comentó: “Sandra siente que todo lo que la rodea es igual, pero pienso que no tiene que ver con la gente que hay su alrededor, sino con ella. Suele reaccionar siempre igual ante todo, normalmente suele ser negativa, es una persona sincera y difícil de complacer. En ese sentido creo que debe intentar cambiar, abrirse hacia otras opciones, mirar desde otro punto de vista las cosas. Nosotras, las personas de su entorno podemos ayudarle a cambiar, pero solo si ella se deja. Por otro lado, en todos los viajes de Sandra siempre sale el mar, por lo que pienso que es una cosa que le relaja, le hace disfrutar, le tranquiliza. Pero no puede aferrarse así a algo, me parece genial que se libere de esa manera, pero debe seguir adelante e intentar algún cambio”.

2.- Liberarse del estrés que le produce el miedo a equivocarse y del juicio de los demás.

En este sentido, Luna dijo: “Creo que necesita tranquilidad, relajación, tomarse la vida con más calma; siendo consciente de cómo es y aceptando los errores que le traerá la vida y siendo más optimista. Generalmente Sandra suele ser muy pesimista y yo creo que esto le provoca el estrés que tiene en su vida diaria”.

Clara comentó: “este viaje es un retrato de su vida, tranquilidad en el verano, igualdad y por otro lado estrés en el instituto y su gente, los cambios. Sandra tiene que dar el paso y tiene que dejar atrás esa mentalidad, no en el caso de los estudios, pero sí en la vida social. La vida exterior le invade y siempre tiene miedo de lo que piensen los demás sobre ella”.

3.- Permitirse la oportunidad de salir de sus rutinas y de sus propios esquemas para abrirse al cambio y a las nuevas oportunidades.

A este respecto, Valentín dijo: “Sandra necesita nueva gente, conocer a nuevos amigos y que no sea siempre igual su rutina, hacer cosas nuevas”.


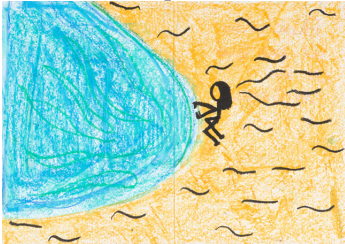


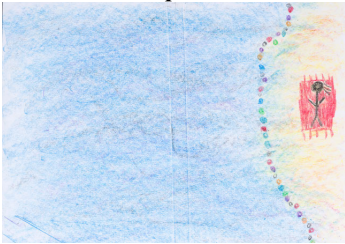

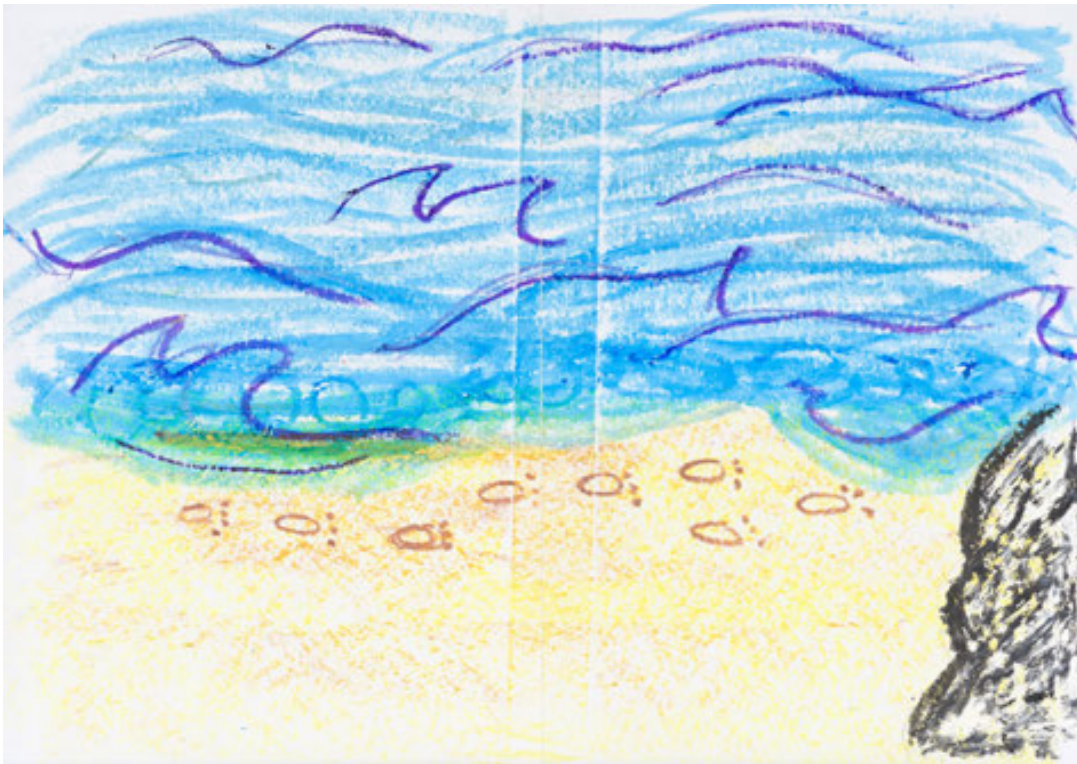
Luna comentó: “Sandra es una persona muy metódica y con todo muy estructurado en su vida, y puede que le cueste algo abrirse a nuevos círculos y abrir su mente. Por eso pienso que esto la limita”.

Clara expresó: “Yo creo que muestra como es Sandra, o como se siente. Ella lo tiene todo planificado siempre, todo en su sitio, las cosas nunca son diferentes y por eso cualquier cambio no le gusta, o quizás sea que le da miedo que se produzca un cambio, algo diferente que no tenía planificado. Creo que este es un factor que le impide dar el paso a una madurez más desarrollada. Ella cuando quiere es muy madura pero en otras ocasiones no lo es. No se da cuenta de que al hacer o decir cosas pueden molestar a los demás, y tiene que aceptar que todo el mundo da el paso y que no pasa nada porque se produzcan cambios en tu vida. Su propio viaje lo dice, quiere que el mar tenga partes diferentes, pero siempre es igual”.

En la Tabla 7.29. podemos observar que todos los participantes representaron en sus dibujos la imagen del mar como el escenario significativo para desarrollar la experiencia emocional de Sandra, identificando a la viajera en primera persona como protagonista principal de las imágenes experimentadas.

Además, Carla, Clara, Daniel y Valentín representaron a la viajera en sus dibujos, observando una analogía significativa entre las interpretaciones descritas y los dibujos realizados: la tranquilidad del mar y la necesidad de cambio.

Tabla 7.29. Elementos simbólicos observados del viaje de Sandra (Sesión 13.17 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CARLA <i>Título: Cansada de lo que es igual, necesito variedad.</i></p> 	<p>CLARA <i>Título: La tranquilidad del mar.</i></p> 	<p>DANIEL <i>Título: No se cómo dejar de acumular todo este estrés.</i></p> 
<p>ESTRELLA <i>Título: Sólo lo que hay.</i></p> 	<p>LUNA <i>Título: La tranquilidad deseada</i></p> 	<p>VALENTÍN <i>Sin título</i></p> 
VIAJE DE SANDRA		
		
13.17- Título: El mar relajado		

7.2.1.6.- Sesión individual de Daniel (Sesión 13.18 BMGIM).

En la sexta sesión individual de GIM, el viajero fue Daniel. El foco de intención propuesto fue el mismo que en la sesión de Sandra: “permitir que la música me lleve a algún lugar”.

Para este viaje, y según las observaciones realizadas en las sesiones anteriores de Daniel, en relación a su necesidad de superar sus miedos y explorar sus fortalezas, utilizamos el programa de *Quiet Music* (Pista 11 a 14 del CD). Esta compuesto por cuatro composiciones de música culta⁸⁵, y con una duración aproximada de 35 minutos. Este programa es adecuado para ayudar a la introspección, sin develar temas demasiado conflictivos, por tanto decidimos utilizarlo para este viaje con la finalidad de ofrecer al viajero la oportunidad de explorar con mayor profundidad sus necesidades.

Siguiendo la metodología de análisis de datos descrita en las sesiones anteriores, y después de escuchar la narrativa imaginaria experimentada por Daniel durante la escucha musical⁸⁶, los participantes observadores focalizaron la atención de la experiencia emocional del viajero en diferentes elementos simbólicos y acciones.

Con respecto a los elementos simbólicos:

- 1.- *El niño*: como la representación simbólica del viajero.
- 2.- *El pájaro*: como la proyección simbólica del viajero en vencer sus dificultades para obtener lo que desea. No se atreve a hacer lo que necesita.
- 3.- *Rey León*: interpretado como representativo de la niñez del viajero.
- 4.- *El padre*: identificado como una persona importante para Daniel.
- 5.- *La comida y el cazo*: interpretada como un elemento simbólico en relación a satisfacer las propias necesidades.

⁸⁵ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

⁸⁶ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Con respecto a las acciones imaginadas:

6.- *Se siente bien (el pájaro) en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien:* La casa como un lugar en donde el pájaro se encuentra seguro y confiado.

7.- *El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. Están comiendo en silencio, no se comunican:* Dificultad para relacionarse con personas diferentes del grupo de amigos o con adultos.

8.- *Los dos pájaros se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida:* como la acción necesaria para conseguir lo que necesita compartiendo y afrontando las dificultades.

9.- *Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer:* como la necesidad de confiar en las propias fortalezas y capacidades para pasar a la acción. Atreverse a dar el primer paso.

10.- *El pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. El niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien:* como la aceptación e integración de las diferencias entre el grupo de iguales. Superando los obstáculos y ofreciendo o recibiendo la ayuda que necesitan.

Con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre Daniel, y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron reflexiones sobre las necesidades del viajero, con los siguientes resultados:

1.- Confiar en sus propias capacidades y liberarse del juicio de los demás para realizar lo que desea.

En este sentido Carla comentó: “Me ha llamado la atención “el niño” y creo que Daniel tiene una parte infantil, como todos y yo le veo esa parte. Siento que Daniel se puede enfrentar a las situaciones con madurez, aunque todavía le falta confianza”.

Clara dijo: “Yo creo que esto puede ser una situación que él haya vivido o que viva. Ser aceptado al mostrarte como de verdad es y no ser criticado o juzgado por lo que quieres. Supongo que al final muchas de sus viajes tienen relación: dar el paso sin ser juzgado.

2.- Confiar en las personas que le ofrecen apoyo y ayuda para conseguir sus objetivos ampliando sus posibilidades.

A este respecto, Estrella comentó: “piensa que le utilizan y que aunque no tenga mucha confianza con sus padres, se siente a gusto. A lo mejor hay muchas personas con las que se siente seguro pero no son muy cercanos”.

Luna dijo: “Daniel se identifica con el pájaro negro, debido a que no se atreve realmente a expresar o a decir lo que quiere o necesita. Tal vez se siente impotente para conseguir algo o para acercarse y comunicarse con ciertas personas, por eso cuando el otro pájaro le ayuda y le apoya se siente bien, contento y a gusto”.


3.- Deseo de ofrecer ayuda a los demás y compartir sus esfuerzos y sus logros.

En este sentido, Valentín comentó: “hay un pájaro que es muy vergonzoso y que no le gusta conocer a otra gente y hay otro pájaro que le gusta ser sociable y que no le da apuro conocer gente nueva. Daniel se atreve a vencer su vergüenza para relacionarse con los demás”.

Sandra dijo: “Hay pájaros que son atrevidos y cuando hacen lo que quieren se sienten bien y otros no son atrevidos y no hacen lo que quieren. A Daniel le gusta ser solidario para sentirse integrado y que los demás también se sientan bien”.

En la Tabla 7.30. podemos observar que todos los participantes han representado los algunos elementos simbólicos anteriormente descritos. Siendo significativa la simbolización del niño y del pájaro en los dibujos como: una identificación analógica entre la interpretación realizada por los observadores y la necesidad de dar y recibir ayuda del viajero para conseguir lo que desea.

Tabla 7.30. Elementos simbólicos observados del viaje de Daniel (Sesión 13.18 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CARLA <i>Título: Empatía hacia las cosas insignificantes.</i></p> 	<p>CLARA <i>Título: Atreverse a hacerlo</i></p> 	<p>ESTRELLA <i>Título: El cazo generoso.</i></p> 
<p>LUNA <i>Sin título</i></p> 	<p>SANDRA <i>Título: El cazo.</i></p> 	<p>VALENTÍN <i>Sin título</i></p> 
VIAJE DE DANIEL		
		
13.18- El pájaro que ayuda		

7.2.1.7.- Sesión individual de Valentín (Sesión 13.19 BMGIM).

La última sesión individual de GIM observada por los participantes fue la de Valentín. El foco de intención propuesto por el viajero fue el mismo que el de las sesiones anteriores de Daniel, Estrella y Sandra, “permitir que la música me lleve a algún lugar”. Según los datos obtenidos en las observaciones realizadas con respecto a los doce viajes grupales realizados por Valentín, decidimos utilizar el programa de música *Reflections* (Pista 19 a 22 del CD). Este programa tiene una duración aproximada de 27 minutos y esta compuesto por cuatro obras de música culta⁸⁷. Su utilización es adecuada para trabajar y explorar con profundidad y confianza aspectos del viajero que le ayuden a descubrir asuntos importantes de sí mismo.

De la narrativa imaginaria experimentada por Valentín durante la escucha musical⁸⁸, los adolescentes observadores focalizaron su atención en elementos simbólicos y en frases relacionadas con deseos y necesidades del viajero, identificando a Valentín en primera persona como protagonista principal de sus imágenes. Así, para contestar a las preguntas ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? del análisis de las respuestas de los observadores, obtuvimos los siguientes resultados:







- 1.- *El collar*: elemento simbólico que representa algo valioso, la confianza.
- 2.- *El perro*: representa la amistad, los antiguos y los nuevos amigos.
- 3.- *Estoy buscando algo*: como la necesidad de buscar apoyo
- 4.- *Cuando el perro se aleja, siento que le necesito*: como la necesidad de encontrar amigos y poder compartir su deseo con el grupo de iguales.
- 5.- *Lo cojo (el collar) y me siento feliz. El collar me lo guardo en el bolsillo*: como algo valioso que lo puede sustituir por la lejanía de los amigos su sentimiento de soledad.

En la Tabla 7.31, podemos identificar que todos los participantes han representado en sus dibujos a Valentín en relación al resto de los elementos simbólicos, el collar y/o el perro.

⁸⁷ Ver capítulo 4.- Musicoterapia GIM. *Apartado 4.9.5.- Las aplicaciones de los programas de música en la formación de GIM* (p.258)

⁸⁸ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Tabla 7.31. Elementos simbólicos observados del viaje de Valentín (Sesión 13.19 BMGIM)

OBSERVADORES		
<p>CARLA <i>Título: Date cuenta de lo que hay y no lo pierdas.</i></p> 	<p>CLARA <i>Sin título</i></p> 	<p>DANIEL <i>Título: El collar y el perro.</i></p> 
<p>ESTRELLA <i>Título: Me falta algo.</i></p> 	<p>LUNA <i>Título: La búsqueda</i></p> 	<p>SANDRA <i>Título: El collar del perro.</i></p> 
VIAJE DE VALENTÍN		
		
13.19- Título: El collar que confía		

Posteriormente, con respecto a la interpretación de la comprensión realizada sobre Valentín y en base a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con la viajera?, obtuvimos que todos los participantes elaboraron interpretaciones sobre las necesidades del viajero, con los siguientes resultados:

1.- Necesidad de buscar apoyo para no sentirse solo entre el grupo de iguales, expresando sus emociones.

Carla comentó: “se está volviendo muy tonto, en el sentido de que pasa de muchas cosas que dice que no le importan, pero yo creo que en el fondo no es así. Por eso lo del perro, le resulta conocido y se siente a gusto con él, pero en el momento que se va se siente solo.

Estrella expresó: “Creo que se aferra más a lo material, que a los sentimientos que le aporta estar con una persona que le puede oír y respetar y compartir algo con él. Además cuando ve que algo le importa se aleja y no hace nada, aunque sabe lo que está perdiendo”.

Luna dijo: “Puede significar que ha perdido algo o a alguien y por eso lo quiere recuperar, en este caso se pone de ejemplo al perro, pero durante ese tiempo busca refugio en algo, busca apoyo y tal vez el collar es lo que representa ese refugio”. Sandra comentó: “Yo creo que es porque ha perdido a alguien o se ha distanciado de alguien que necesitaba porque le daba seguridad”.

2.- Tomar conciencia de la confianza en sí mismo para mantener sus amistades y afrontar las dificultades para encontrar nuevos amigos.

En este sentido Clara dijo: “esta historia refleja la vida de Valentín mostrando aquellos que esperaron por su amistad, pero él no supo cómo dársela y acabaron por irse. Por otro lado los que de verdad deben estar con él y a quienes Valentín si ha sabido entregar su amistad, los que siempre estarán ahí y le acompañarán”.

Daniel comentó: “El perro es un gran amigo pero al final se acaba yendo y se queda solo con el collar, pero ya sabe que puede encontrar nuevos amigos, porque las amistades pueden seguir creciendo”

Carla expresó: “No me gustaría perderle ya que le quiero, pero llega un momento en que cansa tener que esperar a que se de cuenta, y ahí te duele más”.

7.2.1.8.- Resultados III.

Los datos obtenidos del análisis de las siete sesiones individuales de GIM nos ofrecen los siguientes resultados, para contestar a la pregunta de investigación de esta fase de nuestro estudio ¿Cómo la Musicoterapia GIM ha ayudado a simbolizar y nombrar las emociones de los demás en la comprensión de la conciencia social?

Todos los participantes en las respuestas analizadas, en relación a los viajes observados, se han dado cuenta de cómo cada adolescente tiene su propio estilo personal de imágenes durante la escucha musical. Y cómo explorando y observando los elementos asociados a las narrativas de contenido metafórico expresadas por el viajero/a se produce una mejora en la comprensión social, es decir, en la comprensión del otro según la propia interpretación.

Todos los observadores, en sus observaciones, identificaron a los viajeros/as en primera persona como protagonistas principales de las imágenes experimentadas durante la escucha musical (Sesiones individuales de Carla, Estrella, Clara, Sandra, Valentín), o a través de la proyección en elementos simbólicos (Sesiones individuales de Luna: Pez de colores y Daniel: niño)

Con respecto a las preguntas ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes? realizadas a los adolescentes después del viaje musical, obtuvimos que: todos focalizaron la atención de sus observaciones en el análisis de lugares, personas, acciones, elementos y atmósferas simbólicas más significativos, asociándolas a la experiencia emocional del viajero/a.

La focalización de la atención en lugares solo fue atendida, por los participantes observadores, en la sesión individual de Estrella (*Sesión 13.15 BMGIM*), interpretando el lugar “campos de Castilla” a lugares familiares que aportan confianza a la viajera. Sin embargo esta categoría no aparece como significativa en el resto de las sesiones individuales.

Sin embargo, la focalización de la atención en personas fue atendida por todos los participantes en las sesiones individuales de Carla (*Sesión 13.13*), Estrella (*Sesión 13.15*), Clara (*Sesión 13.16*) y Daniel (*Sesión 13.18*).

De la interpretación realizada por los adolescentes con respecto a esta categoría obtuvimos los siguientes resultados:

- 1.- Búsqueda de una mayor seguridad a través del apoyo en personas importantes (*Sesiones 13.13 y 13.18*)
- 2.- Necesidad de dar y recibir ayuda (*Sesión 13.15*)
- 3.- Capacidad de liberarse de la preocupación excesiva por los demás y atender a sus propias necesidades. (*Sesión 13.16*)
- 4.- Deseo de vencer el miedo a las críticas de los demás para ser aceptados y respetados desde la propia identidad. (*Sesión 13.16*)

Con respecto a la focalización de la atención en acciones, los adolescentes observadores atendieron a esta categoría en las sesiones individuales de Luna (*Sesión 13.14*), Estrella (*Sesión 13.15*), Clara (*Sesión 13.16*) y Valentín (*Sesión 13.19*). De las interpretaciones realizadas hemos obtenido los siguientes resultados:

- 1.- Dificultad de relacionarse con otras personas diferentes por el miedo a no ser aceptada. (*Sesión 13.14*)
- 2.- Necesidad de tranquilidad y relajación para liberar la incomodidad sentida en algunos momentos y poder expresar emociones. (*Sesiones 13.15 y 13.16*)
- 3.- Capacidad de afrontar las situaciones desde diferentes acciones. (*Sesión 13.16*)

4.- Reconocimiento de situaciones de desagrado. (Sesión 13.16)

5.- Necesidad de encontrar apoyo. (Sesión 13.19)

6.- Necesidad de sentirse integrado en el grupo de iguales para compartir experiencias evitando la soledad. (Sesión 13.19)

La categoría que se presenta como muy significativa en la identificación y simbolización de las emociones de los demás y la comprensión social fue: la focalización de la atención en elementos simbólicos. Esta categoría fue atendida, por los adolescentes, en las sesiones individuales de Carla (Sesión 13.13), Luna (Sesión 13.14), Estrella (Sesión 13.15), Daniel (Sesión 13.18) y Valentín (Sesión 13.19). De sus interpretaciones hemos obtenido los siguientes resultados:

1.- Reconocimiento de las fortalezas para conseguir los propios objetivos. (Sesiones 13.13, 13.14, 13.18 y 13.19)

2.- Necesidad de apoyo emocional en las relaciones del grupo de iguales y familiares. (Sesiones 13.13, 13.15 y 13.19)

3.- Necesidad de superar los miedos y la vergüenza en las relaciones del grupo de iguales para evitar el aislamiento y la soledad. (Sesiones 13.14 y 13.15)

4.- Identificación de las experiencias emocionales positivas y negativas. (Sesión 13.15)

Finalmente, la focalización de la atención en atmósferas simbólicas ha sido atendida por los adolescentes en las sesiones individuales de Carla (Sesión 13.13), Luna (Sesión 13.14), Clara (Sesión 13.16) y Sandra (Sesión 13.17).

De las interpretaciones realizadas por los adolescentes observadores hemos obtenido los siguientes resultados:

- 1.- Reconocimiento de los cambios de estado ánimo. (Sesión 13.13)
- 2.- Necesidad de explorar miedos como: la soledad, el estrés, el aislamiento y el rechazo del grupo de iguales por sentirse diferente. (Sesiones 13.14 y 13.17)
- 3.- Identificación de emociones positivas, tranquilidad y relajación para liberar emociones negativas. (Sesiones 13.16 y 13.17)

De los resultados anteriormente descritos, en base a las categorías analizadas, hemos obtenido que los participantes observadores han identificado diferentes emociones en los viajeros/as para la interpretación de la conciencia social, es decir, en relación a los demás.

Tabla 7.32.

Relación de emociones interpretadas por los participantes observadores. (Sesiones individuales 13 a 19 BMGIM)

EMOCIONES POSITIVAS	EMOCIONES NEGATIVAS
Confianza Seguridad Aceptación Respeto Tranquilidad Relajación Integración Fortaleza Felicidad Alegria	Miedo Soledad Vergüenza Estrés Rechazo Tristeza Rabia

Con respecto a las preguntas ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a? los observadores llegaron a una interpretación en la comprensión de la conciencia emocional de los demás y a una mejora de su conciencia social.

En la Tabla 7.33. presentamos los resultados obtenidos con respecto a las interpretaciones realizadas por los adolescentes en relación a las sesiones individuales de cada viajero/a.

Tabla 7.33. Interpretación de las sesiones individuales de GIM realizadas por los participantes observadores.

SESIONES INDIVIDUALES	INTERPRETACIÓN PARTICIPANTES OBSERVADORES
CARLA Sesión 13.13 BMGIM	1.- Inseguridad en relación a sus vínculos emocionales. 2.- Necesidad de un mayor apoyo de la familia y del grupo de iguales para resolver los problemas, expresar sus emociones y sentirse con mayor confianza en la consecución de sus objetivos.
LUNA Sesión 13.14 BMGIM	1.- Reconocimiento e identificación de las cualidades positivas de Luna, para poder afrontar sus dificultades. 2.- Necesidad de superar la soledad, la vergüenza y los miedos ante el grupo de iguales para ser aceptada tal como es y salir del aislamiento respetando las diferencias.
ESTRELLA Sesión 13.15 BMGIM	1.- Necesidad de relajarse de los problemas familiares o personales que tiene en estos momentos en su vida y disfrutar más de su adolescencia. 2.- Reconocimiento de su capacidad para afrontar sus dificultades y poder superar y soltar la tensión acumulada, expresando sus sentimientos y confiando en las personas que le puedan dar apoyo, sus amigos y su familia. 3.- Reducir la preocupación excesiva por los demás y ocuparse más de sí misma.
CLARA Sesión 13.16 BMGIM	1.- Liberarse de la preocupación por los amigos que tiene en el instituto, sobre todo referida a la rabia que siente por los juicios del grupo y del miedo a no sentirse integrada. 2.- Deseo de sentirse más libre y liberarse de la presión del grupo, para ser aceptada y mostrarse tal como es sin necesidad de agradar a todo el mundo. 3.- Aceptar el proceso natural de maduración de cada persona durante la adolescencia, lo cual conlleva cambios en las personas y en el grupo de amigos, respetando a cada uno tal como es y liberarse del miedo al cambio.
SANDRA Sesión 13.17 BMGIM	1.- Tomar la iniciativa de afrontar las situaciones desde diferentes puntos de vista para poder tomar acciones distintas ofreciéndole el apoyo y la ayuda que necesita. 2.- Liberarse del estrés que le produce el miedo a equivocarse y del juicio de los demás. 3.- Permitirse la oportunidad de salir de sus rutinas y de sus propios esquemas para abrirse al cambio y a las nuevas oportunidades.
DANIEL Sesión 13.18 BMGIM	1.- Confiar en sus propias capacidades y liberarse del juicio de los demás para realizar lo que desea. 2.- Confiar en las personas que le ofrecen apoyo y ayuda para conseguir sus objetivos ampliando sus posibilidades. 3.- Deseo de ofrecer ayuda a los demás y compartir sus esfuerzos y sus logros.
VALENTÍN Sesión 13.19 BMGIM	1.- Necesidad de buscar apoyo para no sentirse solo entre el grupo de iguales, expresando sus emociones. 2.- Tomar conciencia de la confianza en sí mismo para mantener sus amistades y afrontar las dificultades para encontrar nuevos amigos.

Finalmente, hemos analizado los elementos comunes, en al menos dos participantes, de la interpretación realizada por los observadores en relación a las necesidades identificadas en los adolescentes durante las sesiones individuales. De este análisis hemos obtenido los siguientes resultados significativos:

- 1.- Identificación de las experiencias emocionales positivas y negativas como parte del proceso de maduración emocional. (En todas las sesiones)
- 2.- Necesidad de recibir y dar apoyo entre el grupo de iguales y la familia para afrontar las dificultades y reconocer los logros. (Sesiones de Carla, Estrella, Sandra, Daniel y Valentín).
- 3.- Necesidad de liberarse de los juicios del grupo, del miedo a equivocarse y de reducir la preocupación excesiva por los demás, atendiendo a las propias necesidades. (Sesiones de Estrella, Clara, Sandra y Daniel).
- 4.- Necesidad de una mayor confianza en sí mismos y reconocimiento de sus fortalezas para conseguir sus objetivos. (Sesiones de Carla, Sandra, Daniel y Valentín).
- 5.- Aceptación del proceso natural de maduración de cada individuo durante la adolescencia, lo cual conlleva cambios en las personas y en el grupo de amigos, respetando a cada uno tal como es y respetando las diferencias. (Sesiones de Luna, Clara, Sandra y Daniel)
- 6.- Necesidad de una mayor relajación y liberar emociones negativas para disfrutar de su adolescencia. (Sesiones de Estrella, Clara, Sandra y Daniel)
- 7.- Necesidad de ser aceptado desde la propia identidad y liberarse del miedo a no sentirse integrado/a. (Sesiones de Luna, Clara y Valentín)
- 8.- Reconocimiento de sus capacidades para afrontar los problemas emprendiendo diferentes acciones. (Sesiones de Luna y Estrella)
- 9.- Necesidad de expresar las emociones para salir del aislamiento y la soledad. (Sesiones de Luna y Valentín)

7.2.2.- Análisis: Relación intrasubjetividad del viajero y la intersubjetividad de los observadores.

En esta fase de nuestro estudio hemos analizado la relación entre la interpretación realizada por los participantes observadores en las sesiones individuales de GIM (intersubjetividad de los observadores) y la interpretación realizada por el viajero/a sobre su propia conciencia emocional (intrasubjetividad del viajero/a). Así, hemos podido contestar a la siguiente pregunta de nuestra investigación ¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y del resto de los observadores del grupo?

Para ello hemos analizado y comparado las diferencias y similitudes entre las respuestas expresadas por los viajeros/as, en las entrevistas episódicas realizadas después de su viaje musical, y las expresadas por los participantes observadores⁸⁹.

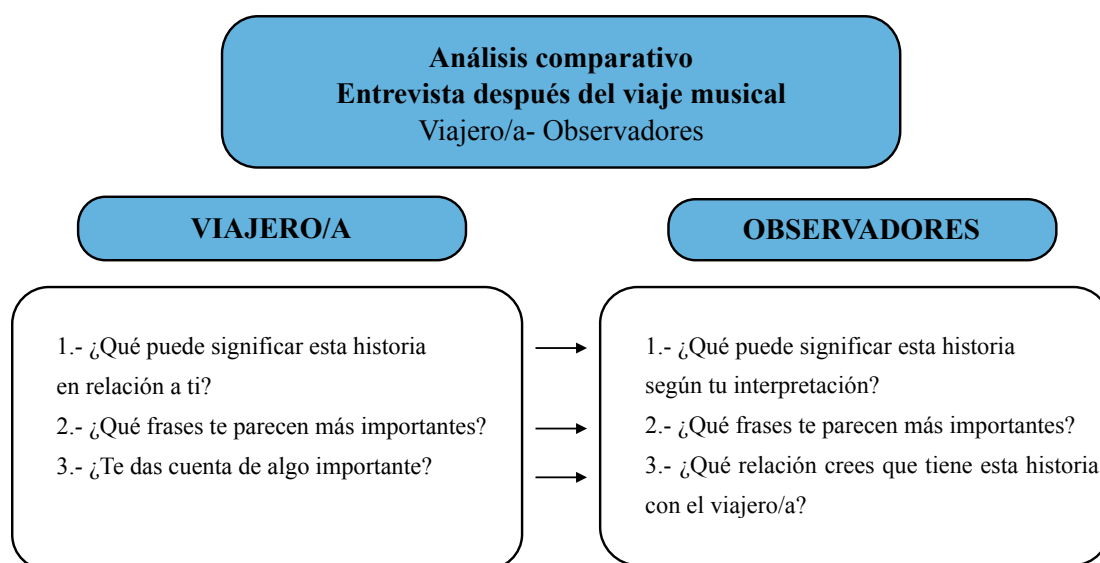


Figura 7.17. Procedimiento de análisis comparativo entre las entrevistas del viajero/a (intrasubjetividad) y los observadores (intersubjetividad) después del viaje musical.

⁸⁹ Ver Anexo V. Registro intersesional. Sesiones de BMGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores

Con respecto a la primera pregunta ¿Qué puede significar esta historia en relación a ti? del análisis comparativo realizado entre las respuestas expresadas por los viajeros/as y los observadores hemos obtenido los siguientes resultados:

Existe una relación significativa, en base a las similitudes, entre la interpretación de la comprensión emocional realizada por el viajero/a y la interpretación de la conciencia social descrita por los observadores.

En la Tabla 7.34. podemos observar que las interpretaciones de los observadores contienen aspectos similares identificados por el viajero/a .

Tabla 7.34.

Relación comparativa entre las interpretaciones de los viajeros/as y los observadores en las sesiones individuales de GIM

SESIONES INDIVIDUALES viajero/a	INTERPRETACIÓN VIAJERO/A	INTERPRETACIÓN PARTICIPANTES OBSERVADORES
CARLA Sesión 13.13 BMGIM	“Son cosas que me rodean en mi vida cotidiana, con las que me siento cómoda e incómoda”. “Yo podría estar alterada, nerviosa, con inquietud por encontrarme allí sola; también creo que puede significar que necesite a alguien que me acompañe/ ayude, que esté conmigo para lo que necesite, en el sentido de que se preocupe por mí”.	1.- Inseguridad en relación a sus vínculos emocionales. 2.- Necesidad de un mayor apoyo de la familia y del grupo de iguales para resolver los problemas, expresar sus emociones y sentirse con mayor confianza.
LUNA Sesión 13.14 BMGIM	"Pienso que en relación conmigo puede significar lo mismo que en los demás viajes que hemos hecho y en los que he visto también a este pez, el pez Arcoiris: es decir que tengo que soltarme más con mis amigos/as, ser como soy, además de no tener vergüenza a la hora de hacer nuevos amigos y por supuesto sentirme cómoda y a gusto con ellos.	1.- Reconocimiento e identificación de las cualidades positivas de Luna, para poder afrontar sus dificultades. 2.- Necesidad de superar la soledad, la vergüenza y los miedos ante el grupo de iguales para ser aceptada tal como es y salir del aislamiento respetando las diferencias.
ESTRELLA Sesión 13.15 BMGIM	“El hada que se estaba muriendo la he relacionado con mi abuela directamente. Mi abuela está muy mayor y casi no puede comer, no se levanta casi de la cama. Antes íbamos a andar con ella, pero ahora ya ni se mueve. Me da pena”.	1.- Necesidad de relajarse de los problemas familiares o personales que tiene en estos momentos en su vida. 2.- Reconocimiento de su capacidad para afrontar sus dificultades y poder superar y soltar la tensión acumulada, expresando sus sentimientos.

Tabla 7.34. (Continuación)

Relación comparativa entre las interpretaciones de los viajeros/as y los observadores en las sesiones individuales de GIM

SESIONES INDIVIDUALES viajero/a	INTERPRETACIÓN VIAJERO/A	INTERPRETACIÓN PARTICIPANTES OBSERVADORES
CLARA Sesión 13.16 BMGIM	“El viaje era una vía para descargar mi presión.(..) es necesario descargar toda la presión y la rabia que tienes de vez en cuando, y yo encontré esa rabia en la forma de actuar de las personas. Creo que hay que adaptarse a las diferentes situaciones y esto genera unos pequeños cambios en tu forma de ser pero que eso no genere un cambio en tu persona o en tu comportamiento. Creo que si observo tanto estos aspectos de la gente es porque temo ser como ellos, no quiero vivir una vida escrita, una vida con normas sobre cómo ser o cómo actuar, no me apetece actuar como muchos creen que se debe hacer, no quiero”.	1.- Liberarse de la preocupación por los amigos que tiene en el instituto, sobre todo referida a la rabia que siente por los juicios del grupo y del miedo a no sentirse integrada. 2.- Deseo de sentirse más libre y liberarse de la presión del grupo, para ser aceptada y mostrarse tal como es sin necesidad de agradar a todo el mundo.
SANDRA Sesión 13.17 BMGIM	“A veces me puede la vergüenza, miedo o que no quiero arriesgar aunque haya cosas que quiero hacer y que cerca del mar tengo una tranquilidad y relajación que puede que me haga tomar las decisiones que realmente quiero”.	1.- Tomar la iniciativa de afrontar las situaciones desde diferentes puntos de vista para poder tomar acciones distintas ofreciéndole el apoyo y la ayuda que necesita.
DANIEL Sesión 13.18 BMGIM	"Yo creo que aprovechar las situaciones también es una virtud. Y yo a veces necesito ayuda de los demás, pero también me gusta darla. Es verdad que no podemos ir aprovechándonos constantemente de la gente, por eso creo que es necesario compartir.	1.- Confiar en sus propias capacidades y liberarse del juicio de los demás para realizar lo que desea. 2.- Confiar en las personas que le ofrecen apoyo y ayuda para conseguir sus objetivos ampliando sus posibilidades. 3.- Deseo de ofrecer ayuda a los demás y compartir sus esfuerzos y sus logros.
VALENTÍN Sesión 13.19 BMGIM	"Según avanza el tiempo las decisiones que yo tomo son más acertadas y me voy equivocando menos ya que me suelo parar más a pensar en el futuro. Esto hace que cada vez confíe en mí mismo. También ver que otras personas confían en mí me genera confianza en mí mismo”.	1.- Necesidad de buscar apoyo para no sentirse solo entre el grupo de iguales, expresando sus emociones. 2.- Tomar conciencia de la confianza en sí mismo para mantener sus amistades y afrontar las dificultades para encontrar nuevos amigos.

Con respecto a las diferencias entre la interpretación de la conciencia emocional del viajero/a y los observadores, en esta fase de análisis hemos obtenido que las viajeras Estrella, Clara y Sandra, no identificaron los siguientes aspectos expresados por los observadores:

Estrella, no reconoce su necesidad de disfrutar más de su adolescencia ni de confiar en las personas que le puedan dar apoyo, como sus amigos y su familia. Tampoco identifica en las respuestas expresadas reducir la preocupación excesiva por los demás y ocuparse más de sí misma. Aunque este último aspecto si será reconocido, con referencia a la pregunta ¿te das cuenta de algo importante? que analizamos posteriormente.

Clara, en la interpretación de su viaje musical, no alude a la interpretación que hicieron los observadores en relación a aceptar el proceso natural de maduración de cada persona durante la adolescencia, lo cual conlleva cambios en las personas y en el grupo de amigos, respetando a cada uno tal como es y liberarse del miedo al cambio.

Sandra, tampoco reconoce, en esta fase de análisis, la interpretación de su sesión individual en relación a aspectos expresados por los observadores como: Liberarse del estrés que le produce el miedo a equivocarse y del juicio de los demás. Permitirse la oportunidad de salir de sus rutinas y de sus propios esquemas para abrirse al cambio y a las nuevas oportunidades. Sin embargo, al igual que Estrella, estos dos aspectos son reconocidos posteriormente.

Del análisis de las respuestas, con respecto a la segunda pregunta ¿Qué frases te parecen importantes? realizada tanto a los viajeros/as como a los observadores después del viaje musical, hemos obtenido los siguientes resultados:

Existe una relación de similitud entre la focalización de la atención en las personas, acciones, atmósferas y elementos simbólicos de los viajeros/as y la atendida por los observadores. En este sentido hemos obtenido que la interpretación que hacen tanto los viajeros/as como los observadores aporta una comprensión significativa de los participantes observadores sobre la experiencia emocional del viajero/a.

Tabla 7.35.

Relación comparativa entre la focalización de la atención de los viajeros/as y los observadores en las sesiones individuales de GIM

SESIONES INDIVIDUALES viajero/a	VIAJERO/A	PARTICIPANTES OBSERVADORES
CARLA Sesión 13.13 BMGIM	“Siento curiosidad por ver a ese chico . El trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. El árbol tiene mucha vida dentro. No está solo . Me parece muy importante, que nadie se sienta solo, porque nadie se lo merece; y porque nadie puede salir adelante sin una persona al lado que le ayude en lo que sea”.	El chico: la exploración de algo desconocido y la búsqueda de una mayor seguridad. El movimiento del trigo y el ambiente de la naturaleza: representativo de lo desconocido y de los cambios de estado de ánimo de la viajera, El árbol: El apoyo emocional que Carla necesita en relación a sus vínculos emocionales de familia y amigos, para no sentirse sola.
LUNA Sesión 13.14 BMGIM	“El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza . El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie, necesita un amigo/a , y por eso creo que es importante porque es el propósito del pez . La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz que representa el objetivo de conseguir hacer amigos , por eso se centra en él y lo persigue”.	El pez: una proyección de la experiencia emocional de Luna. La medusa: representa la incomunicación y la dificultad para mantener relaciones con otros peces. Por miedo o vergüenza a expresar su soledad. Los diferentes colores del pez: diferentes cualidades positivas de la viajera para conseguir sus objetivos, su personalidad y las diferentes emociones que siente.
ESTRELLA Sesión 13.15 BMGIM	“Creo que el hada esta relacionada con mi abuela, que esta enferma y me da pena que se pueda morir”	Las hadas: representan fortaleza aparente, pero que sienten fragilidad.
CLARA Sesión 13.16 BMGIM	“ Veo La falsedad de otras está cuando actúan , cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Les digo que tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas . Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piense cada uno lo que quiera. La niña es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren. Me tengo que preocupar de mi misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie .”	Veo la falsedad de esa gente que les rodea: como el reconocimiento de las acciones que no le agradan. No ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas: como su deseo de vencer el miedo a las críticas de los demás para ser aceptada y respetada desde la propia identidad. Suelto rabia, estoy cansada de tanta falsedad: como una acción que necesita realizar para sentirse liberada. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme: como su capacidad de afrontar las situaciones desde diferentes acciones. Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión: como la capacidad de poder expresar sus emociones para sentirse tranquila. La niña: como una proyección de ella misma. como una conexión consigo misma. como su deseo de ser ella misma. Yo no estoy enganchada a nadie: como la capacidad de liberarse de la preocupación excesiva por los demás y atender a sus propias necesidades.

Tabla 7.35. (Continuación)

Relación comparativa entre la focalización de la atención de los viajeros/as y los observadores en las sesiones individuales de GIM

SESIONES INDIVIDUALES viajero/a	VIAJERO/A	PARTICIPANTES OBSERVADORES
SANDRA Sesión 13.17 BMGIM	<p>“No hay nada con lo que me pueda comunicar, quizá con el mar. Pues que hay con personas o con grupos que me cuesta menos hacer lo que quiero hacer, pero aquí me siento todo lo contrario, estresada. En el ambiente del instituto y en general el curso me produce mucho estrés y aunque en la playa, es decir, en los sitios que conozco estoy bien me gustaría que no siempre las cosas fueran igual que pudiera hacer otras cosas”.</p>	<p>El mar: la tranquilidad y relajación que la viajera siente en relación a lugares que le ofrecen seguridad y le liberan del estrés y las preocupaciones que siente en el instituto, pero que no le permiten hacer cosas diferentes. Imágenes sin movimiento (la misma imagen del mar): necesidad de Sandra de vender el miedo para cambiar algunos aspectos de su vida cotidiana, como relacionarse con el grupo de iguales de una manera menos inhibida y vencer su soledad en la búsqueda de su propia identidad.</p>
DANIEL Sesión 13.18 BMGIM	<p>“Cuando ha terminado de comer, el pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. Se siente bien porque ha conseguido la comida. El pájaro ha conseguido la comida de dónde el otro no ha podido y además lo ha hecho para poderlo compartir con el otro pájaro también. Con lo cual aunque haya “robado” la comida, lo ha hecho con buena intención, es decir aunque se haya tenido que arriesgar ha conseguido su objetivo”.</p>	<p>El pájaro: la proyección simbólica del viajero en vencer sus dificultades para obtener lo que desea. Atreverse a hacer lo que necesita. La comida y el cazo: interpretada como un elemento simbólico en relación a satisfacer las propias necesidades</p>
VALENTÍN Sesión 13.19 BMGIM	<p>He dibujado la carretera y he hecho el perro cuando se va y el collar. El collar representa algo que he encontrado, algo que he obtenido hace poco. Y el perro, algo que me parece familiar pero que se va, algo que he tenido, pero que ya no está. He sentido una emoción cuando he encontrado el collar, me sentía orgulloso. Cuando se ha ido el perro me sentía triste por no tenerlo, pero como tenía el collar, no se me hacía tan pesado</p>	<p>El collar: representa algo valioso para el viajero: la confianza. El perro: representa la amistad, los antiguos y los nuevos amigos. Lo cojo (el collar) y me siento feliz. El collar me lo guardo en el bolsillo: como algo valioso que ya posee. Cuando el perro se aleja, siento que le necesito: como la necesidad de encontrar amigos y poder compartir su deseo con el grupo de iguales.</p>

Finalmente, con respecto al análisis comparativo realizado entre las respuestas expresadas por los viajeros/as en relación a la pregunta ¿Te das cuenta de algo importante? y las expresadas por los participantes observadores en base a la pregunta ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?

Hemos obtenido que existen claras semejanzas entre la toma de conciencia de los viajeros/as con respecto a la comprensión de su conciencia emocional y la interpretación realizada por los observadores. Por tanto, podemos concluir que las sesiones individuales de Musicoterapia GIM mejoran y ayudan a la comprensión de la conciencia social, es decir, favorecen la empatía y la toma de conciencia de las emociones y las necesidades de los demás.

Como podemos observar en la siguiente tabla, las interpretaciones de los adolescentes en relación a las sesiones individuales de Musicoterapia GIM observadas ayudan a la expresión emocional compartida entre el grupo de iguales. Proporcionando una valiosa oportunidad de comunicación, que permite compartir y elaborar con otros los sentimientos, preocupaciones y necesidades, a veces difíciles de entender desde el aislamiento.

Tabla 7.36.

Interpretación compartida entre la toma de conciencia del viajero y la conciencia social de los observadores.

Toma de Conciencia Viajero/a	Interpretación de la conciencia social Observadores
<p>CARLA (Sesión 13.13)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo siento que:</p> <p><i>Tengo ganas de seguir hacia delante pero siento que necesito apoyo porque muchas veces me siento sola y muy confundida.</i></p>	<p>CLARA: “El chico, la mariquita y el árbol son tres elementos que te aportan. La mariquita podría ser la vida fácil. El árbol, como la familia, con gente que te quiere, te apoya y te ayuda a solucionar los problemas. El chico: es el paso para saber lo que quieres. es el paso y el impedimento que te hace sentirte insegura”.</p> <p>DANIEL: “Carla, con el chico te sientes insegura y el árbol te da apoyo, tu familia o amigos”.</p> <p>ESTRELLA: “A lo mejor no has tenido las mejores situaciones dentro de tu familia y no has sentido gran estabilidad y por eso, cuando has encontrado a esta persona, te ha hecho sentir segura y eso te ha ayudado. A lo mejor te sientes mal con las personas que no te apoyan en lo que te hace realmente feliz, que sepas que puedes contar con nosotros”.</p> <p>LUNA: “El árbol es el apoyo para descubrir las cosas que necesitas y que quieres”.</p> <p>SANDRA: “El chico que ves es alguien que ya conoces y es muy importante para ti, para no sentirte sola, pero necesitas confianza”.</p> <p>VALENTÍN: “El ojo, es como la nada. Creo que necesitas más seguridad”.</p>

Tabla 7.36. (Continuación)

Interpretación compartida entre la toma de conciencia del viajero y la conciencia social de los observadores.

Toma de Conciencia Viajero/a	Interpretación de la conciencia social Observadores
<p>LUNA (Sesión 13.14)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo siente:</p> <p><i>Siento confianza, satisfacción y empatía por parte de mis compañeros. Para mí esta sesión ha significado el descubrimiento de algo nuevo, mis compañeros me comprenden.</i></p>	<p>CARLA: “No tengas miedo por ser diferente y muéstrate tal como eres. Cada uno somos como somos y no debemos escondernos.”</p> <p>CLARA: “Tú eres el pez de colores y tienes mucha personalidad y vas buscando tu lugar en donde la gente te acepte y te respete, pero no lo encuentras hasta que encuentras personas parecidas a ti. Tienes la suerte de que eres diferente y que te interesas por detalles que a lo mejor otros no ven y buscas amistades y relaciones profundas y otros no las buscan, porque tú tienes más personalidad”.</p> <p>DANIEL: “Te sientes insegura cuando tratas de buscar amigos. Pero cuando encuentras la diferencia estás a gusto”.</p> <p>ESTRELLA: “Eres una persona con muchas cualidades y ves a los peces con sólo un color, pero los peces que quieren estar contigo tienen más colores. A lo mejor piensas que los demás no pasamos por lo mismo y que sólo tenemos un color, pero es mentira. Siento que te sientes muy sola y a lo mejor te dan miedo ciertas personas y sólo las ves de un color y te gustaría que tuvieran los mismos colores que tu. Todos nos sentimos solos alguna vez y poco a poco te tienes que desprender del miedo de no encajar”.</p> <p>SANDRA: “Puedes encajar con todas las personas, aunque a veces te cueste”.</p> <p>VALENTÍN: “Siento que tienes muchas cualidades positivas”.</p>
<p>ESTRELLA (Sesión 13.15)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo siente:</p> <p><i>Impotencia cuando veo a determinadas personas que no tienen lo que yo tengo y siento que no soy capaz de ayudarles y que me gustaría hacerlo. Aunque siento que no puedo hacer nada, esto no me deja estar contenta conmigo misma, pero me doy cuenta de que yo también necesito ayuda”.</i></p>	<p>CARLA: “Estás muy aferrada a la realidad y vives las cosas de forma estresada. En la vida ocurren cosas buenas y malas pero no te puedes aferrar tanto a todo. Puedes permitirte imaginar, soñar y disfrutar. Y si aparecen situaciones difíciles no preocuparte tanto, porque siempre habrá alguien que va a ayudarte. Tratar de no sentir tanta pena, aunque es normal sentirla cuando queremos a las personas y éstas han sido importantes para nosotras, pero podemos tratar de confiar.”</p> <p>CLARA: “Estás muy aferrada a la realidad y vives mucho los problemas de los demás. Pienso que está bien ser empático pero no puedes estar continuamente pensando en esos problemas, ya que las cosas que quieres solucionar no puedes resolverlas tú sola sino que se necesita la colaboración de muchas personas. Creo que podrías preocuparte por las personas más cercanas y sobre todo más por ti misma.”</p> <p>DANIEL: “Te preocupas todo el día por la gente. Y al mirar el lado positivo y negativo de las personas, nos damos cuenta que hay personas que están sufriendo más que otras, pero nosotros no podemos hacer nada para solucionarlo, salvo relajarnos más ante las situaciones difíciles.”</p> <p>LUNA: “El castillo simboliza tu refugio, que podría ser tu casa y fuera están los campesinos que son esas personas que están pasando situaciones difíciles. Creo que eres una persona que se rectifica mucho y que le gusta luchar por lo que quieres, y cuando ves que quieres ayudar a alguien y no puedes, te sientes impotente”.</p> <p>SANDRA: “Te preocupas mucho por los demás y vives las situaciones de manera un poco extrema. Ves las cosas o muy buenas o muy malas. Pero pienso que en todo eso te olvidas un poco de ti y estaría bien que te preocuparas más por ti.”</p> <p>VALENTÍN: “Te preocupas tanto por las cosas que le pasan a la gente que acabas sufriendo tú y que te termina afectando demasiado.”</p>

Tabla 7.36. (Continuación)

Interpretación compartida entre la toma de conciencia del viajero y la conciencia social de los observadores.

Toma de Conciencia Viajero/a	Interpretación de la conciencia social Observadores
<p>CLARA (Sesión 13.16)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo siente que:</p> <p><i>Me preocupo demasiado por los demás y me doy cuenta de que la madurez de cada uno tiene distintos ritmos. Intento que todo sea lo mejor para todos pero no lo consigo, por tanto siento que es mejor preocuparme más por mí y no tanto por los demás.</i></p>	<p>CARLA: “Te resistes a que la gente cambie y deseas que todo se quede igual, incluso, tú misma. Quieres que todo vuelva a ser como antes porque crees que todo era mejor, pero hay comportamientos de los demás que tú no puedes evitar y entonces es mejor dejarlo estar y dejar que cada uno siga su camino”.</p> <p>DANIEL: “Te molesta que algunos amigos cambien su su forma de ser por estar con otras personas y como a ti te gustan las personas sinceras y que sean ellas mismas eso te hace mantenerte en una situación incómoda. Tu puedes seguir siendo tú misma y dejar a los demás elegir si quieren o no cambiar. Al final cada uno se dará cuenta si ha vivido o no en una mentira”</p> <p>ESTRELLA: “Te preocupas mucho por los demás y también por la opinión que tengan de ti. Te preocupas si cambian para mal y piensas que eso es un problema tuyo. Creo que tal vez todavía no has conseguido ser la persona que tú deseas. Y aunque hay mucha determinación en ti de que quieres cambiar y dejar de pensar en esas personas, te sigues aferrando a ellas y no te permites hacer lo que tu quieres. Con que te preocupes de hacer bien las cosas que tu sientes, yo creo que es suficiente.”</p> <p>LUNA: “Cuando uno se va haciendo más mayor las relaciones van siendo más complejas y la gente cambia. Según nos vamos haciendo mayores la gente cambia y tú no quieres que cambien y eso hace que todo sea más complicado. Siento que sería bueno para ti que dejases libertad a los demás y si ellos cambian para mal, ya se darán cuenta. Eso no es tu responsabilidad”</p> <p>SANDRA: “Te importa mucho lo que hagan los demás y que cuando ves algo que no está bien de lo que hacen los demás, tú se lo dices pero sientes que los demás no te hacen caso y eso no te hace sentir bien. Intentas solucionar problemas a los demás cuando a lo mejor esas personas no los quieren solucionar y yo te diría que te preocupes más por ti.”</p> <p>VALENTÍN: “No quieres que la gente cambie porque te da miedo el cambio, sobre todo porque piensas que pueden cambiar para mal y además tal vez no quieres que la gente cambie por si pierdes a esas personas, como amigos o conocidos. Siento que te resistes al cambio”.</p>
<p>SANDRA (Sesión 13.17)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo expresa:</p> <p><i>Estoy de acuerdo que me gustaría y que necesito hacer cosas nuevas, arriesgar, superar mis miedos y conocer gente nueva.</i></p>	<p>CARLA: “Hay situaciones en donde eres muy pasiva y las cosas te cansan muy rápido y entonces todo te da igual y estás sin ganas de hacer nada. Siento que podrías abrir más tus opciones de pensamiento.”</p> <p>CLARA: “Aparece mucho estrés con los exámenes y con los trabajos del instituto, cuando todo eso pasa te sientes relajada. Quieres cambio. Siento que estaría bien que te atreviese a dar nuevos pasos para adquirir otra realidad”.</p> <p>DANIEL: “Estás un poco harta y amargada del instituto y lo único que quieres es descansar”.</p> <p>ESTRELLA: “Siempre haces lo mismo porque tienes miedo a hacer cosas nuevas y creo que tú eres capaz de salir bien de cualquier situación. Para superar los miedos hay que enfrentarse a ellos, pero no pasar de largo. Creo que eres una persona muy fuerte y muchas veces paralizas tu fuerza”</p> <p>LUNA: “La playa simboliza que todo es igual pero que te gustaría probar cosas nuevas y abrir tu mentalidad”.</p> <p>VALENTÍN: “Te estás dando cuenta que todo es igual para ti y te estás cansando de eso. Tal vez te gustaría hacer cosas nuevas”.</p>

Tabla 7.36. (Continuación)

Interpretación compartida entre la toma de conciencia del viajero y la conciencia social de los observadores.

Toma de Conciencia Viajero/a	Interpretación de la conciencia social Observadores
<p>DANIEL (Sesión 13.18)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo comentó que: <i>El 2° pájaro se estaba burlando del 1°, porque no se atrevía a coger la comida. Me identifico con el 2° porque me siento capaz de pasar a la acción y ayudar al que no se ha atrevido, aunque para ello yo necesite sentir apoyo.</i></p>	<p>CARLA: “Creo que tienes una parte infantil, como todos y yo te veo esa parte. Puedes enfrentarte a las situaciones con madurez, aunque todavía te falta confianza”.</p> <p>CLARA: “Quieres llevarte bien con la gente y haces cosas que no sueles hacer y eso te hace sentirte bien y te permite conocer gente nueva. Cuando ves que una persona sabe y puede hacer las cosas, te sirve de ejemplo y de apoyo y entonces eso te posibilita hacer cosas diferentes.”</p> <p>ESTRELLA: “Hay personas con las que no te relacionas mucho pero sobre las que depositas mucha confianza y después hay otras que consideras amigos pero que en el fondo no sabes tanto de ellos. El pájaro te presenta dos opciones, pasar a la acción o no, puedes tomar acción en las cosas y no permanecer pasivo”.</p> <p>LUNA: Te identifico con el pájaro negro porque por una parte no te atreves a ir a por el cazo a comer pero por otra quieres ir, entonces es como querer y no poder. Pero cuando otro pájaro va, tu se lo agradeces y también vas”.</p> <p>SANDRA: “Pienso que tu viaje muestra que eres una persona solidaria y que te gusta preocuparte por los demás, pero también que te importa lo que los demás piensen de ti y por eso hace cosas para que los demás piensen bien de ti”</p> <p>VALENTÍN: “Eres una persona con atrevimiento y con ganas de compartir”.</p>
<p>VALENTÍN (Sesión 13.19)</p> <p>Con respecto a lo que le dice el grupo siente que: <i>He intentado no preocuparme de lo que he perdido y por eso me quedo con el collar. Siento que las cosas van y vienen, como el perro, que para mi representa los amigos de siempre y el collar me da la confianza para saber que puedo hacer nuevos amigos.</i></p>	<p>CARLA: “Estás sustituyendo cosas y personas que pueden ser importantes y parece que no te importa aunque en el fondo si, piensas que estás perdiendo cosas importantes.”</p> <p>CLARA: “El collar son personas que te apoyan y respetan y el perro podrían ser otras con las que te llevas bien y te prestan atención. Estas personas se cansan porque no sienten tu atención. Cuando se van, te das cuenta de que te han aportado cosas importantes a su vida y quieres decirles algo, pero ya se han ido. Piensa que si ya se han ido, será porque ya no tenían que estar y la gente del collar es la gente que te quiere y que te hace feliz.”</p> <p>DANIEL: “Le estás dando prioridad a determinadas personas y dejando atrás a otras. Estás en un momento de transición de amistades y de cambio de relaciones”.</p> <p>ESTRELLA: “Creo que se te ha perdido algo o te falta algo que antes tenías y que está representado por el perro y que ahora lo intentas sustituir por otras cosas que te parecen más valiosas. Pero más adelante te vas a dar cuenta que quien te quería de verdad era el perro. El perro, representa a esa persona que te hace sentirse especial, y es lo que necesitas de algunas personas, sentirse especial.”</p> <p>LUNA: “Creo que en el viaje estás buscando algo y después encuentras a el perro, pero te cansas de él porque éste ya tiene su sueño con el que se puede ir, y se va. También te separas del collar porque buscas a otras personas”.</p> <p>SANDRA: “Pienso que has perdido algo que te importa y que lo estás buscando”.</p>

7.2.2.1.- Resultados IV

Del análisis realizado entre la interpretación de los participantes observadores en las sesiones individuales de GIM (intersubjetividad de los observadores) y la interpretación realizada por los viajeros/as sobre su propia conciencia emocional (intrasubjetividad del viajero/a), contestamos a la pregunta ¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y del resto de los observadores del grupo? con los siguientes resultados obtenidos:

Las sesiones individuales de Musicoterapia GIM mejoran y ayudan a la comprensión de la conciencia social, es decir, favorecen la empatía y la toma de conciencia de las emociones y las necesidades de los demás.

Así, a Carla, las interpretaciones del grupo de observadores le han ayudado a tomar conciencia de su necesidad de pedir ayuda para establecer vínculos afectivos de mayor cercanía para evitar su soledad y sentirse más confiada y apoyada.

Para Luna, los comentarios de sus compañeros le han proporcionado un soporte seguro y de confianza para expresar sus emociones en relación a sus dificultades para hacer nuevos amigos.

Estrella se ha dado cuenta, a partir de la interpretación de su propia conciencia emocional y las aportaciones del grupo, de su necesidad de pedir ayuda para evitar su excesiva preocupación hacia los demás y poder compartir sus propias emociones.

Con respecto a Clara ha tomado conciencia, a través de la expresión de sus propias emociones y de la comprensión del grupo, que necesita ocuparse mas de sí misma, aceptando los cambios que se pueden producir entre el grupo de iguales y respetando el proceso de desarrollo de cada uno de los adolescentes.

Sandra ha reconocido, a través del proceso grupal desarrollado, que necesita superar sus miedos para poder realizar las acciones que desea y establecer relaciones de una manera más desinhibida.

Daniel ha identificado sus fortalezas y capacidades para atreverse a hacer lo que necesita, reconociendo su necesidad de recibir y ofrecer ayuda, valorar el esfuerzo realizado y compartir los logros y los retos superados.

Valentín ha expresado y compartido con el resto del grupo sus emociones, que le han aportado confianza y seguridad para afrontar los posibles cambios que se están produciendo en sus relaciones sociales.

Podemos concluir que las sesiones individuales de Musicoterapia GIM han aportado una mejora significativa en las siguientes competencias relacionadas con la conciencia social:

La escucha activa para profundizar en la comprensión de la conciencia social entre el grupo de iguales, atendiendo a sus necesidades y reconociendo sus capacidades para afrontar las dificultades.

Respeto por los demás, aceptando y valorando las diferencias individuales.

La comunicación receptiva para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como a través de la interpretación de los elementos metafóricos identificados en las sesiones individuales.

Compartir emociones a través de una comunicación expresiva y empática, ofreciendo la oportunidad de expresar las propias interpretaciones y demostrar a los demás que pueden ser comprendidos.

Aceptar la necesidad de buscar ayuda y recursos para sentirse apoyados en el proceso de maduración emocional como adolescentes, y así poder gozar de forma consciente de bienestar emocional para sí mismo y poder transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

7.2.3.- Resultados finales de la exploración de la conciencia social: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes (Pasos 4 y 5).

Para responder finalmente a ¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social del adolescente? hemos descrito el proceso de análisis de las 7 sesiones individuales, estudiando la relación compartida en la interpretación de la conciencia emocional del viajero/a y la conciencia social de los participantes observadores.

Así, del análisis realizado, hemos podido contestar a las siguientes preguntas:

¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la empatía entre iguales?

¿Cómo ha ayudado a simbolizar y reconocer las emociones de los demás?

¿Cómo GIM ha ayudado a interpretar la comprensión de los demás?

¿Cómo es la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y el resto del grupo?

¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social y la relación entre iguales?.

Uno de los objetivos en esta fase de investigación fue estudiar si los resultados obtenidos a través del Modelo Teórico Fundamentado en los pasos desarrollados del proceso de BMGGIM⁹⁰, para la exploración de la autoconciencia emocional, han tenido una correspondencia significativa en el reconocimiento y simbolización de las emociones de los demás y en la interpretación de la conciencia social. Es decir, si los observadores participantes han interpretado la comprensión de la experiencia emocional de los demás, según las metáforas y los elementos simbólicos expresados por los viajeros/as durante la escucha musical.

⁹⁰ Ver Figura 7.15. Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, basado en el análisis de las entrevistas y dibujos con 7 adolescentes (p.478). *Apartado 7.1.3.- Resultados finales de la exploración de la autoconciencia emocional: Propuesta de Teoría Fundamentada de las experiencias de los siete participantes* (p.476)

A partir de los resultados obtenidos con respecto a las categorías principales más significativas para la exploración de la autoconciencia emocional y la implicación observada en la exploración de la conciencia social, proponemos un Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGIM, basado en las sesiones individuales.

Es importante destacar que este Modelo se presenta como una continuación del Modelo propuesto para la exploración de la autoconciencia con siete participantes, ya que en los datos analizados se observa la importancia del trabajo realizado anteriormente.

Las sesiones grupales previas a las sesiones individuales, han ayudado a los adolescentes a conocer y entender la metodología de intervención en GIM y cómo cada uno ha desarrollado su propio proceso en base a las imágenes experimentadas durante los distintas sesiones anteriores.

La Teoría Fundamentada para la exploración de la conciencia social, tiene su punto de partida en los tres pasos desarrollados en el proceso de BMGGIM, y esta basada en los resultados obtenidos de las entrevistas narrativas y dibujos realizados, al viajero/a y a los observadores en cada sesión individual de BMGIM.

Por tanto, los resultados que apoyan esta teoría parten del Modelo Teórico fundamentado para la exploración de la autoconciencia emocional y de los Resultados III y IV presentados en los apartados anteriores.

A continuación en la Figura 7.18. presentamos la propuesta de Teoría fundamentada en relación a las categorías más significativas extraídas de la Teoría fundamentada para la exploración de la autoconciencia emocional y que han sido atendidas por los participantes observadores y los viajeros/as para la exploración de la comprensión social.

En consecuencia, los pasos cuatro y cinco que contienen la teoría propuesta, suponen una continuación del trabajo previamente realizado por los adolescentes en las sesiones grupales (pasos 0 a 3), para la exploración de la competencia emocional a través de la intervención con Musicoterapia GIM.

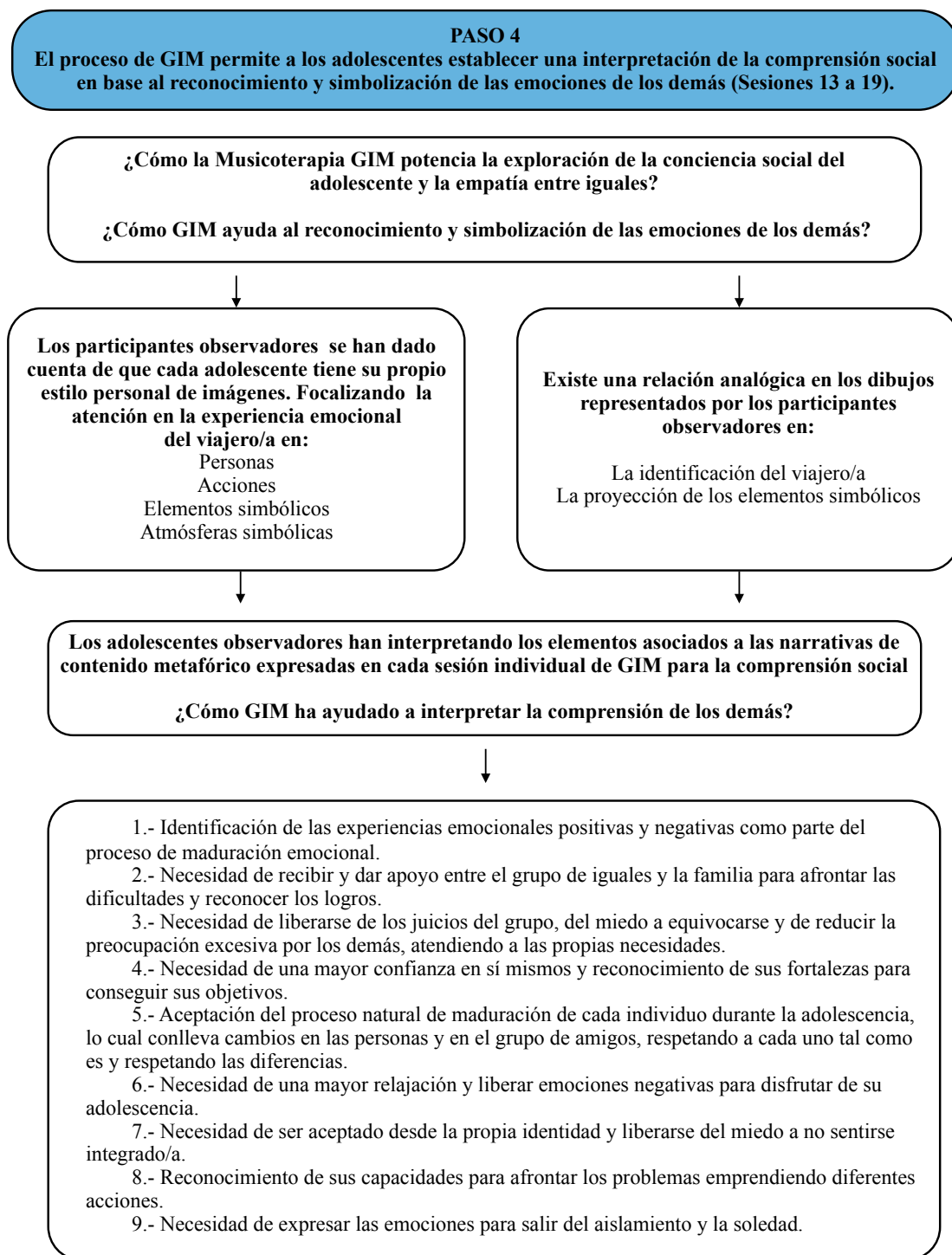


Figura 7.18. Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGIM, basado en el análisis de las observaciones y dibujos de 7 adolescentes para la comprensión de la conciencia social.

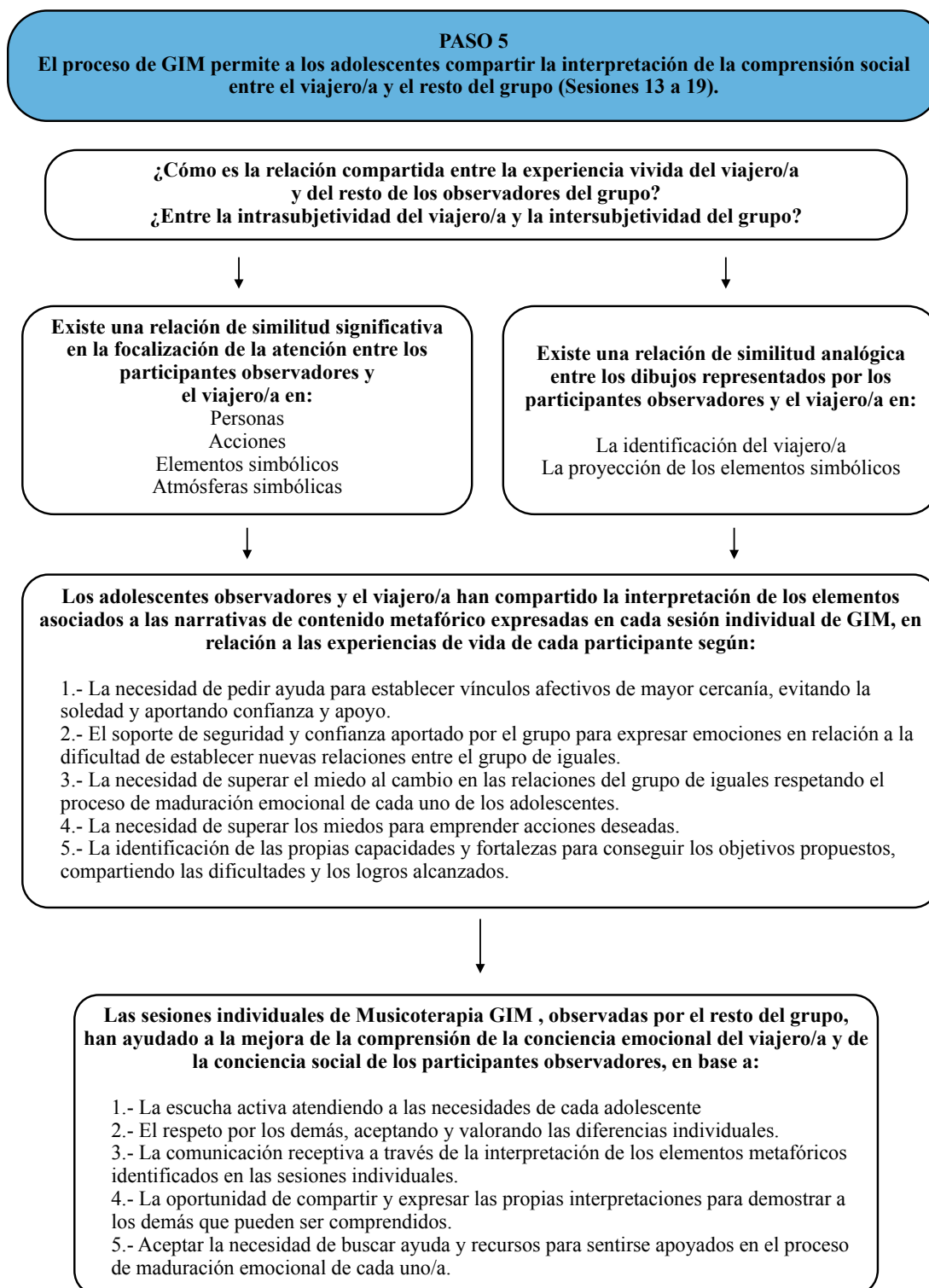


Figura 7.18. (Continuación) Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de BMGIM, basado en el análisis de las observaciones y dibujos de 7 adolescentes para la comprensión de la conciencia social.

7.3.- Evaluación y valoración de la intervención de GIM

En el tercer y último apartado de este capítulo los resultados obtenidos se basan en: el estudio de las trece sesiones de GIM desarrolladas por cada participante para evaluar su proceso final en la exploración de su competencia emocional, el análisis de respuesta en las sesiones de GIM siguiendo la escala de Bruscia (2000) y la valoración que los participantes realizaron sobre la intervención en base a los cuestionarios (Sesión 20).

En esta fase final de la investigación hemos contestado a las preguntas: ¿Existe una analogía entre la utilización de las transcripciones y los dibujos realizados por el grupo de participantes? ¿ha habido suficiente nivel de respuesta de los participantes en las sesiones de GIM para la exploración de la competencia emocional? ¿Cómo ha interpretado cada adolescente su proceso final con GIM en la exploración de su competencia emocional? ¿Ayuda la aplicación de la Musicoterapia GIM a potenciar la Educación Emocional en el alumnado de Secundaria?

Por tanto, para evaluar todo el proceso de nuestra intervención con GIM hemos realizado, primeramente, un estudio interpretativo de las trece sesiones de GIM desarrolladas por cada participante para evaluar su proceso final en la exploración de la competencia emocional, en base a las categorías principales comunes encontradas en el análisis de datos, según la Teoría Fundamentada⁹¹.

Además, hemos analizado la interpretación de la conciencia emocional que cada adolescente ha expresado en cada una de las sesiones grupales realizadas (sesiones 1 a 12) y en la sesión individual (sesión 13). Para contestar a las preguntas ¿Existe una analogía, entre los instrumentos de evaluación utilizados para la observación de su competencia emocional? Es decir, ¿entre la utilización de las respuestas en las entrevistas y los dibujos realizados por cada uno de los participantes?⁹²

⁹¹ Ver Anexo VI. Categorías principales

⁹² En las Tablas 7.37 a 7.43 (pp.537-549), hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por cada uno de los siete participantes en sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.


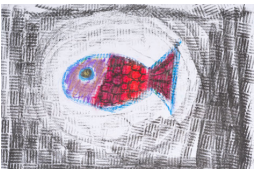



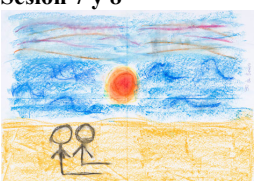



7.3.1.- El proceso de GIM en cada uno de los siete participantes: relación analógica entre los dibujos y la interpretación de la conciencia emocional.

Del análisis efectuado en las 13 sesiones realizadas por cada uno de los participantes según el proceso explicado en los dos apartados anteriores de este capítulo, hemos obtenido los siguientes resultados en donde se presenta una relación analógica entre la interpretación de la conciencia emocional de los adolescentes y la representación de los elementos simbólicos, en sus dibujos. Carla, se ha identificado y simbolizado, en sus dibujos, en primera persona como protagonista principal de sus imágenes o se ha proyectado en otros objetos, en las sesiones 1, 3, 4, 7, 8 y 13. La música le ha aportado en todos sus viajes, el soporte necesario para identificar lugares imaginarios relacionados con la naturaleza, asociados a su necesidad expresada de mayor tranquilidad y de encontrar respuestas a la confusión que sostiene en algunos aspectos de su vida.

Ha focalizado la atención de su experiencia emocional en personas conocidas: su abuelo a través de la silla vacía, recientemente fallecido, en la sesión 4. Una persona importante, un chico, relacionado con el vínculo amoroso que estaba sintiendo durante el proceso de la intervención con GIM (sesiones 1, 7, 8 y 13). Esta circunstancia, le producía cierta inestabilidad emocional y una necesidad de mayor confianza en sí misma. Y otras personas conocidas de su entorno, en la búsqueda de un mayor apoyo para hacer lo que desea.

En el transcurso de sus 12 sesiones de GIM (a una sesión no pudo asistir), ha desarrollado diferentes narrativas fragmentadas y exploró los distintos elementos simbólicos representados en sus dibujos, en relación a su necesidad de encontrar mayor apoyo entre las personas de su entorno para obtener una mayor claridad y confianza en su vida presente, identificando emociones como estrés, miedo, confusión de pensamiento y emocional. Así, en sus sesiones 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, expresó en sus narrativas y simbolizó a través de sus dibujos la dificultad de atender a una respuesta clara sobre sus intenciones y acciones ha desarrollar. Finalmente, en la última sesión, reconoció que necesita sentirse más apoyada aunque pueda equivocarse. A continuación, en la Tabla 7.37. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Carla en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.37. Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Carla en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES CARLA			
Sesión 1  1.-Título: Sueño	Sesión 2  2.-Título: El prado de mis sueños	Sesión 3  3.- Título: Vi una planta. Estoy abajo	Sesión 4  4.- Título: Etapa de la vida
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con la experiencia emocional, con acciones que le agradan, con lo que le gusta: Bailar. Sesión 2: Identificación con el pez, dolor y agobio. Necesidad de sentirse libre. Sesión 3: Identificación con la chica de abajo y su dificultad para pedir ayuda y encontrar la calma. Sesión 4: Identificación con la tristeza y la confianza depositada en su abuelo, fallecido recientemente. Le transmitió seguridad y vitalidad para no rendirse nunca, pase lo que pase.			
Sesión 5 y 6  5.- Título: Diversos temas.	Sesión 7 y 8  7. Título: Indecisión	Sesión 9 y 10  9.- Título: Diferentes momentos.	Sesión 11  11.- Título: Demasiados momentos.
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación, a través de sus imágenes variadas, de la confusión de su pensamiento y su inestabilidad emocional. Sesión 7 y 8: Necesidad de una mayor confianza en sí misma para no tener miedo a enamorarse de la persona equivocada. Sesión 9 y 10: Identificación con las personas de referencia que le dan apoyo y consejo, para cuidar y sentirse cuidada. Necesidad de tomar lo bueno de las personas que ya no están y disfrutar de las que tiene. Sesión 11: Identificación con el estrés y enfado con las personas y situaciones que le agobian. A veces no sabe cómo reaccionar y necesita una mayor tranquilidad.			
Sesión 12 No asistió	Sesión 13  13.13- Título: Destino que te llega y te encuentra	Toma de conciencia: Sesión 12: No asistió Sesión 13: Identificación con la incomodidad que le produce que la gente no le comprenda y que sea negativa, que le digan cosas malas le pone bastante triste. Piensa que nadie se debería meterse en lo que quiere, y siente que cada uno tiene que darse cuenta de sus errores por sí mismo. Pero reconoció que necesita apoyo porque muchas veces se siente confundida.	

Clara, se ha identificado y simbolizado, en sus dibujos, en primera persona como protagonista principal de sus imágenes, a partir de la sesión 4 hasta la 13.

La música le ha aportado en todos sus viajes, el soporte necesario para identificar lugares imaginarios relacionados con recuerdos de experiencias vividas (sesiones 1, 3, 9 y 10) o historias de libros leídos⁹³ (sesiones 5, 6, 7, 8, 11 y 12).

Ha focalizado la atención de su experiencia emocional en personas conocidas como sus amigos (sesiones 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Un chico, relacionado con una relación amorosa que estaba teniendo durante el proceso de la intervención con GIM (sesión 4), pero que después en la sesión 5, reconoció sentirse liberada al necesitar una mayor libertad en su soledad para hacer lo que realmente necesita.

En el transcurso de sus 13 sesiones de GIM, Clara, ha desarrollado narrativas completas y con una mayor capacidad de imágenes que el resto del grupo. En todos sus dibujos aparecen un mayor número de elementos simbólicos. A través de los cuales exploró las distintas metáforas asociadas a su necesidad de liberarse de la excesiva preocupación hacia los demás y del juicio del grupo de iguales para empezar a preocuparse más por sí misma, en la búsqueda de su propia identidad.


En su última sesión de GIM (sesión 13), identificó a las dos niñas cogidas de la mano, representadas en sus dibujos como una necesidad de sentirse aceptada en el desarrollo de su propia madurez, respetando el proceso de cada adolescente y sintiéndose más libre para poder expresar sus emociones y más conectada con ella misma.

A continuación, en la Tabla 7.38. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Clara en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

⁹³ Ver Anexo IV. Registro intrasesimal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Tabla 7.38.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Clara en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES CLARA			
Sesión 1  1.- Título: verano	Sesión 2  2.- Título: El pez y la rosa	Sesión 3  3.- Título: La libertad de la cima. Yo soy la de arriba.	Sesión 4  4.- Título: Por siempre y para siempre
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con acciones, lugares, personas y recuerdos que le transmiten diferentes emociones. Felicidad, Alegría, Nerviosismo y Nostalgia. Sesión 2: Identificación con el pez y la rosa, en relación a distintas emociones. Alegría cuando siente libertad y tristeza cuando se siente atrapada. Sesión 3: Identificación con la chica de la cima de la montaña en la libertad y las ganas de descubrir, con el apoyo de sus padres. Sesión 4: Identificación con la chica, en una relación amorosa feliz.			
Sesión 5 y 6  5.- Título: La soledad de uno mismo	Sesión 7 y 8  7.- Título: Exploración	Sesión 9 y 10  9.- Título: Diferentes caminos	Sesión 11  11.- Título: La falsa mentira
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con distintas emociones en la búsqueda de sus necesidades: La libertad y la felicidad en en su soledad, para hacer lo que desea desde su propia identidad. Sesión 7 y 8: Identificación de ser aceptada por el grupo de iguales desde el respeto a ser como uno desea, liberando el miedo a sentirse juzgada. Sesión 9 y 10: Identificación con el miedo a la separación del grupo de amigos de siempre y nostalgia por hacerse mayores y dejar de ser niños. Sesión 11: Identificación con la necesidad de ayudar a los demás, buscando la verdad en las relaciones de iguales.			
Sesión 12:  12.- Título: Desde el punto de vista de todos.	Sesión 13  13.16-Título: Vivimos para ser aceptados	Toma de conciencia: Sesión 12: Identificación con la preocupación por desigualdad social y reconoce su capacidad para poder ayudar a los demás. Sesión 13: Se identifica con la excesiva preocupación hacia los demás y se da cuenta de que la madurez de cada uno tiene distintos ritmos y siente que es mejor preocuparse más por ella y no tanto por los demás".	

Daniel, se ha identificado y simbolizado, en sus dibujos, en primera persona como protagonista principal de sus imágenes, en las sesiones 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 13.

A la primera sesión no pudo asistir y en la segunda, no reconoció ningún aspecto de sí mismo en las imágenes experimentadas durante su viaje musical. En este sentido, podemos interpretar que para Daniel, la segunda sesión le sirvió para comenzar a familiarizarse con el modelo de intervención de GIM. Así, nombró los diferentes elementos simbólicos que le llamaron la atención, como el cangrejo rojizo que lo asoció a la fuerza.

La música le ha aportado en todos sus viajes el soporte necesario para identificar lugares imaginarios relacionados con la naturaleza en situaciones para afrontar retos, descender por un túnel subterráneo (sesión 5 y 6), correr veloz entre las nubes (sesión 7 y 8) saltar desde lo alto de un acantilado (sesión 9 y 10) o descansar en la playa, sintiéndose relajado y feliz después del esfuerzo realizado.



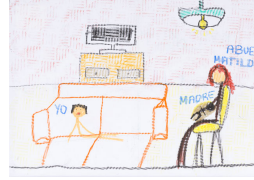



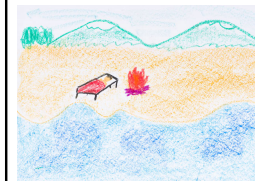

Ha focalizado la atención de su experiencia emocional en personas conocidas como sus amigos y familia (sesiones 5, 6, 7, 8, 9 y 10). En relación a su necesidad de liberarse del juicio de los demás y emprender las acciones que desea, reconociendo sus propias fortalezas y asumiendo las dificultades para superar los retos propuestos.

En el transcurso de sus 11 sesiones de GIM (a dos sesiones no pudo asistir), Daniel, desarrolló narrativas fragmentadas, basadas en experiencias relacionadas con tomar diferentes acciones en relación al grupo de iguales, como puede observarse en las figuras representadas en las sesiones 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 13. A través de estas, exploró las distintas metáforas asociadas a su necesidad de liberarse del juicio de los demás para sentir una mayor tranquilidad y felicidad, reconociendo sus fortalezas para poder ofrecer ayuda a los demás y también sus dificultades en su necesidad de pedir apoyo.

A continuación, en la Tabla 7.39. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Daniel en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.39.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Daniel en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES DANIEL			
Sesión 1 No asistió a esta sesión.	Sesión 2  2.- Título: El cangrejo rojizo	Sesión 3  3.- Título: Con ayuda, subiré. Yo abajo	Sesión 4  4.- Título: Amor de familia
Toma de conciencia: Sesión 1: No asistió a esta sesión. Sesión 2: No identifico esta sesión con él. Sesión 3: Identificación con su necesidad de pedir y de ofrecer ayuda a los demás. Reconoció su fuerza que le aportó una mayor confianza en sí mismo. Sesión 4: Identificación con personas importantes, su madre y su abuela, fallecida. Sintió pena, aprecio y tranquilidad.			
Sesión 5 y 6  5.- Sin título	Sesión 7 y 8  7.- Título: Lo persigo sin saber lo que es	Sesión 9 y 10  9.- Título: Salto por el acantilado.	Sesión 11  11.- Cama en la playa
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con la sensación de tranquilidad al liberarse del juicio de los demás. Reconoció la necesidad de una mayor confianza en sí mismo. Sesión 7 y 8: Identificación con el reconocimiento de sus fortalezas y capacidades, aportándole una mayor confianza. Sesión 9 y 10: Identificación con la tensión y miedo al emprender acciones que desea pero en las que no se siente seguro. Se dio cuenta que sus propias fortalezas le ofrecen seguridad para no sentir vergüenza y disfrutar de sus relaciones. Sesión 11: Identificación con la sensación de felicidad que siente después del esfuerzo realizado.			
Sesión 12: No asistió a esta sesión.	Sesión 13  13.18- El pájaro que ayuda	Toma de conciencia: Sesión 12: No asistió. Sesión 13: Identificación con su deseo de dar y recibir ayuda entre el grupo de iguales. Reconoce que no le importa pedir ayuda porque sabe que también se la van a pedir a él. Le hace feliz ayudar a los demás porque no le hace sentirse inútil. Reconoce disfrutar emprendiendo nuevas acciones, aunque para ello a veces necesite apoyo.	

Estrella, en las cuatro primeras sesiones, se ha identificado y simbolizado en sus dibujos en primera persona como protagonista principal de sus imágenes. En el resto de las sesiones, ha desarrollado su experiencia emocional proyectando diferentes emociones a través de los distintos elementos simbólicos representados. Por ejemplo, la casa (sesión 9 y 10), como la representación de la tranquilidad y la felicidad, y la carretera y el bosque como la tensión.











La música, ha aportado a Estrella en todos sus viajes el soporte necesario para desarrollar su experiencia emocional en base a lugares imaginarios relacionados con recuerdos asociados al duelo: como la montaña que separa a su prima de su tío, identificada con la tristeza por el reciente fallecimiento de este, (sesión 3), la estación de tren, representando el adiós a su tío (sesión 7 y 8), o la metáfora del río que define en la sesión 13, identificado con la preocupación por la reciente enfermedad de su abuela. Estrella expresó: “el río es como la vida y yo estoy en la parte sana y después veo que se va pudriendo, como el río y cada vez hay menos agua. El río se lleva las cosas sanas a donde no están sanas. Un ejemplo de esto en mi vida son las personas más mayores de mi familia (su abuela), yo no las he visto en la parte sana pero sé que han tenido que estar en esta parte y ahora están en la otra”.

Por tanto, Estrella, ha focalizado la atención de su experiencia emocional en personas conocidas como sus amigos y familia (sesiones 3, 4, 5, 6, 7 y 8). En relación a su necesidad de ayudar a los demás y el miedo a peder a las personas que quiere por cometer algún error. En el transcurso de sus 13 sesiones de GIM, Estrella, desarrolló narrativas completas, basadas en experiencias emocionales relacionadas fundamentalmente con expresar sentimientos de duelo, por las pérdida repentina de su tío y el sentimiento de inseguridad que esta circunstancia le había producido. A través de las narrativas de contenido metafórico expresadas durante sus viajes musicales y la representación de los elementos simbólicos en sus dibujos, Estrella, identifico su impotencia por no poder ayudar a los demás como le gustaría, porque se da cuenta que ella también necesitaba ser ayudada y expresar sus emociones.

A continuación, en la Tabla 7.40. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Estrella en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.40.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Estrella en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES ESTRELLA			
Sesión 1  1.-Título: Volar y florecer.	Sesión 2  2.-Título: Una versión enana de mí misma.	Sesión 3  3.-Título: La cima es la muerte	Sesión 4  4.-Sin título
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con la sensación de libertad para hacer lo que desea, sin nada que temer. Sesión 2: Identificación con el sentimiento de angustia y su deseo de hacer lo que le gusta. Sesión 3: Identificación con la tristeza y el dolor por la muerte de su tío, recientemente. Siente la necesidad de compartir el dolor de sus primas y la dificultad de pedir ayuda para expresar su propio dolor. Sesión 4: Identificación con el deseo futuro de encontrar una relación de pareja que le aporte calidez y ternura.			
Sesión 5 y 6  5.- Título: Inseguridad	Sesión 7 y 8  7.-Título: Rapidez. Melancolía. tranquilidad e inconexión.	Sesión 9 y 10  9.-Título: La casa.	Sesión 11  11.-Título: Disney y Peleas.
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con el miedo a perder a personas importantes por cometer algún error y el miedo a sentirse rechazada por el grupo de iguales Sesión 7 y 8: Identificación con el dolor y los recuerdos por el fallecimiento de su tío. Sesión 9 y 10: Identificación con las personas que le producen tensión y las que le aportan felicidad y tranquilidad. Sesión 11: Identificación con la rabia que siente ante situaciones que le desagradan. Se da cuenta que necesita una mayor protección.			
Sesión 12  12.-Título: Opuestos.	Sesión 13  13.15- Sin título	Toma de conciencia: Sesión 12: Identificación con el sentimiento de soledad que siente en algunos momentos de su vida. Sesión 13: Identificación con la impotencia de no poder ayudar a algunas personas, aunque le gustaría hacerlo. y se da cuenta de que ella también necesita ayuda".	

Luna, se ha identificado y simbolizado en sus dibujos, en primera persona como protagonista principal de sus imágenes en las sesiones 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10 y 11, en el resto (sesiones 2, 7, 8 y 13) se identificó a través de la proyección de otros elementos simbólicos como el “pez” y “los colores del arcoíris”.









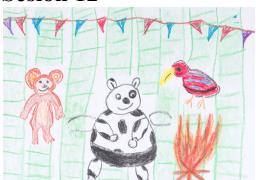

La música ha aportado a Luna, en todos sus viajes, el soporte necesario para desarrollar su experiencia emocional en base a lugares imaginarios relacionados con la naturaleza y recuerdos de la infancia. Estos, han estado asociados a diferentes experiencias relacionadas con su sentimiento de soledad y añoranza en su deseo de establecer nuevos vínculos de relaciones para salir de su aislamiento y poder expresar sus emociones. Y sentimientos de disfrute y felicidad en relaciones experimentadas con algunos amigos de la infancia.

Por tanto, Luna, ha focalizado la atención de su experiencia emocional en personas conocidas: como en la sesión 4, relacionada con los recuerdos de verano con amigos y la sesión 12, en su deseo de acoger y encontrar nuevas amistades, simbolizándolo en sus dibujos con diferentes animales. En el resto de las sesiones su experiencia imaginaria ha sido atendida a través de la exploración de los distintos elementos simbólicos asociados a su necesidad de: descubrir nuevas experiencias (la barca, en la sesión 1), salir de su soledad y aislamiento en la búsqueda de nuevas relaciones (el pez, sesiones 2, 7, 8 y 13), reconocer sus fortalezas y capacidades para emprender nuevas acciones y lograr sus objetivos, simbolizado en sus dibujos a través de los diferentes colores (los colores del pez y el “arcoíris”: sesiones 2, 7, 8, 9, 10, 11 y 13). En el transcurso de sus 13 sesiones de GIM, Luna, desarrolló narrativas completas y coherentes, basadas en experiencias emocionales relacionadas fundamentalmente con expresar sentimientos de tristeza y soledad. A través de las narrativas de contenido metafórico expresadas durante sus viajes musicales y asociadas al tema principal de algunos cuentos relacionados con su infancia como el “pez arcoíris” y “Buscando a Nemo”, Luna, identificó la comprensión y empatía del grupo de iguales para expresar sus emociones y afrontar sus miedos a equivocarse, para poder emprender nuevas acciones y salir de su aislamiento.

A continuación, en la Tabla 7.41. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Luna, en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.41.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Luna en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES LUNA			
Sesión 1  1.- Título: Navegando	Sesión 2  2.-Título: Nemo	Sesión 3  3.-Título: La subida	Sesión 4  4.-Título: Verano en Zahara
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con el deseo de encontrar experiencias nuevas. Sesión 2: Identificación con el sentimiento de tristeza y preocupación pero también con las capacidades personales para conseguir lo que desea. Sesión 3: Identificación con el esfuerzo para conseguir sus objetivos aceptando la posibilidad de equivocarse y pedir y dar ayudada cuando sea necesario. Sesión 4: Identificación con el disfrute experimentado con el grupo de iguales.			
Sesión 5 y 6  5.- Título: Confuso	Sesión 7 y 8  7.-Título: Largo camino	Sesión 9 y 10  9.- Título: Agua y Letras	Sesión 11  11.- Título: El arco iris
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con el sentimiento de tristeza y agobio en relación a los recuerdos de infancia. Sesión 7 y 8: Identificación con la necesidad de encontrar mayor tranquilidad y confianza en la relación entre el grupo de iguales, para mostrarse tal cual es. Liberándose de la soledad y el miedo a equivocarse. Sesión 9 y 10: Identificación con la soledad y de la apariencia de su mundo perfecto. Se dio cuenta que puede salir de su aislamiento y encontrar nuevos amigos, en el desarrollo de su madurez. Sesión 11: Identificación con la comodidad e incomodidad de estar siempre con los mismos amigos. Reconoció que se siente sola con ellos y puede atreverse a establecer nuevas relaciones.			
Sesión 12  12.- Título: Bambú	Sesión 13  13.14- Título: El viaje	Toma de conciencia: Sesión 12: Identificación con la necesidad de apoyar y acoger a nuevos amigos. Se dio cuenta que puede emprender diferentes acciones para salir de su aislamiento. Sesión 13: Identificación con el cuento del “pez arcoiris” como una persona especial, con muchas cualidades. Reconoció que se siente sola y que, como el pez, puede buscar nuevos amigos y encontrarlos, aunque tenga que vencer sus miedos. Reconoció la confianza y la empatía aportada por el grupo y el descubrimiento de una mayor confianza en sí misma.	

Sandra, se ha identificado y simbolizado en sus dibujos en primera persona como protagonista principal de sus imágenes únicamente en las sesiones 3 y 4. Por ejemplo, en la sesión 3, identificó al gnomo como una representación de ella misma en su deseo “de salir del lago” y hacer cosas diferentes.

No obstante, en todos los viajes de Sandra es muy significativo cómo la música le ha ofrecido el soporte necesario para desarrollar su experiencia emocional en base a lugares imaginarios relacionados con la naturaleza, que le han transmitido la tranquilidad y seguridad necesaria para poder interpretar posteriormente, a través de los elementos simbólicos representados, diferentes aspectos relacionados con ella.

En las sesiones 4, 5, 7, 8, 12 y 13, identificó el mar y el árbol con la confianza, seguridad y protección que le ofrece su familia, y en las sesiones 5, 6, 11 y 13, identificó otros elementos simbólicos como: el sol rojo, las nubes negras o las olas, con la dificultad y el nerviosismo que sentía para emprender acciones por sí misma y establecer nuevos vínculos de amistad.








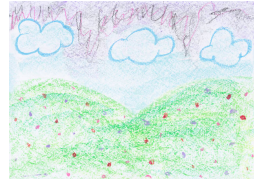


Sandra, por tanto, ha focalizado la atención de su experiencia emocional en lugares imaginarios asociados a la seguridad que necesita y en donde ha simbolizado otros elementos en relación a sus dificultades y deseos.

En el transcurso de sus 13 sesiones de GIM, Sandra, desarrolló narrativas fragmentadas basadas en experiencias emocionales relacionadas fundamentalmente en sus apegos de confianza para poder desarrollar sus actividades cotidianas. Sin embargo, expresó la necesidad de emprender nuevas acciones que desea, liberándose del miedo a equivocarse y superando la vergüenza que experimenta para enfrentarse a nuevas experiencias. En su última sesión reconoció su inseguridad cuando sale de su círculo de confianza (amigos de siempre y familia) y su deseo de emprender nuevas acciones. Asoció la falta de movimiento en sus imágenes como una analogía en relación a su dificultad de pasar a la acción por sí misma.

A continuación, en la Tabla 7.42. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Sandra en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.42.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Sandra en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES SANDRA			
Sesión 1  1.-Título: Tranquilidad	Sesión 2  2.- Título: Gnomos	Sesión 3  3.- Título: Subiendo con ayuda.	Sesión 4  4.- Título: Una tarde en la playa
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con la necesidad de una mayor relajación y tranquilidad. Sesión 2: Identificación con la necesidad de hacer cosas diferentes, como “salir del lago”. Sesión 3: Identificación con la necesidad de ser ayudada en sus dificultades. Sesión 4: Identificación con la seguridad y tranquilidad que siente con sus figuras de apego (con su madre).			
Sesión 5 y 6  5.- Sin Título	Sesión 7 y 8  7.-Título: El camino y el árbol de terciopelo	Sesión 9 y 10  9.- Título: Sandra, anoche	Sesión 11  11.- Título: Los dos mundos.
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con el estrés que le produce conocer personas nuevas y la necesidad de sentirse acompañada y con confianza en la búsqueda de su propia identidad y en el deseo de ser ella misma. Sesión 7 y 8: Identificación con la seguridad que le produce la familia. Sesión 9 y 10: Identificación con diferentes sentimientos de protección y tranquilidad que le aporta sus padres y hermanas. Sesión 11: Identificación con el nerviosismo que siente para emprender acciones por si misma, ante el miedo a equivocarse.			
Sesión 12  12.-Título: Campo de trigo.	Sesión 13  13.17- Título: El mar relajado	Toma de conciencia: Sesión 12: Identificación con las relaciones de confianza que le ofrecen un espacio seguro (los amigos de siempre y la familia) Sesión 13: Identificación con la falta de seguridad y confianza para emprender diferentes acciones que desea, por el miedo a equivocarse. Reconoce su necesidad de superar la vergüenza que siente ante determinadas situaciones, en relación a los vínculos sociales, para superar sus miedos y experimentar nuevas situaciones.	

La música ha aportado a Valentín, en todos sus viajes, el soporte necesario para desarrollar su experiencia emocional en base a lugares imaginarios para experimentar y explorar diferentes acciones que le agradan o desagradan.

Valentín, se ha identificado y simbolizado en sus dibujos en primera persona como protagonista principal de sus imágenes en las sesiones 1, 2, 3 y 4. En el resto de las sesiones ha simbolizado diferentes elementos asociados a determinadas emociones relacionados con su cotidianidad. Por ejemplo, en las sesiones 5 y 6, identificó la lluvia con el sentimiento de tristeza de hacer cosas que no le gustan y la cancha de baloncesto con la felicidad y la relajación que le produce el deporte. En relación a este aspecto, en las siguientes sesiones 7 y 8, simbolizó el reloj como el estrés que siente por la falta de tiempo para realizar estas actividades agradables.

A partir de la sesión 9, Valentín, simbolizó diferentes aspectos en base al reconocimiento e identificación de las personas y situaciones que le aportan tranquilidad y calma para evadirse de las preocupaciones y sentirse con mayor confianza. Por ejemplo, la cabaña, en la sesión 11.


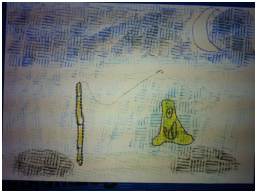


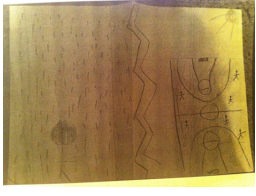



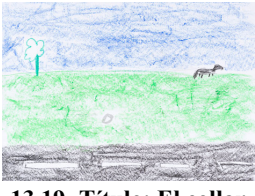
Por tanto, Valentín, ha focalizado la atención de su experiencia emocional en acciones y elementos simbólicos para reconocer sus necesidades y sus capacidades en realizar diferentes acciones satisfactorias en su vida cotidiana para liberarse de los problemas y poder desarrollar nuevos vínculos de relaciones, reconociendo las aportaciones positivas de las personas que ha tenido y tiene.

En el transcurso de sus 12 sesiones de GIM, (a una sesión no pudo asistir), Valentín, desarrolló narrativas fragmentadas basadas en experiencias emocionales relacionadas fundamentalmente con: expresar necesidades de bienestar, tanto a nivel de actividades como de relaciones, entre el grupo de iguales. A través de las narrativas de contenido metafórico expresadas durante sus viajes musicales y asociadas a los diferentes elementos simbólicos explorados y representados en sus dibujos reconoció la confianza suficiente para encontrar nuevas amistades y disfrutar de sus actividades.

Finalmente, en la Tabla 7.43. hemos registrado la interpretación de las respuestas expresadas por Valentín en cada una de sus sesiones, en relación a su conciencia emocional.

Tabla 7.43.

Interpretación de la identificación y la toma de conciencia de Valentín en cada una de las sesiones de GIM.

SESIONES VALENTÍN			
Sesión 1  1.-Título: Hambre	Sesión 2  2.- Sin Título	Sesión 3  3.-Título: Arriba	Sesión 4  4.- Título: Jugando a la PS3
Toma de conciencia: Sesión 1: Identificación con el cansancio de empezar el instituto después de las vacaciones de verano. Sesión 2: Identificación con la tristeza que siente por la dificultad de no mantener buenas relaciones en el instituto. Sesión 3: Identificación con el hombre de arriba, en la confianza que siente por poder ayudar a los demás y ser ayudado. Sesión 4: Identificación con la alegría y relajación que siente jugando pero atendiendo a no ser observado por sus padres.			
Sesión 5 y 6  5.- Sin título	Sesión 7 y 8  7.- Título: Tiempo	Sesión 9 y 10  9.- Sin título	Sesión 11  11.- Título: Cabaña relax
Toma de conciencia: Sesión 5 y 6: Identificación con las acciones que le agradan y le desagradan Sesión 7 y 8: Identificación con el estrés que siente por la falta de tiempo para hacer las cosas que le gustan. Sesión 9 y 10: Identificación con las personas que ya no están en su vida, reconociendo las aportaciones positivas experimentadas. Sesión 11: Identificación de la necesidad de hacer cosas que le gustan para relajarse y evadirse de las preocupaciones.			
Sesión 12 No asistió a esta sesión.	Sesión 13  13.19- Título: El collar que confía	Toma de conciencia: Sesión 12: No pudo asistir a esta sesión. Sesión 13: Identificación con diferentes experiencias vividas en base a cambios de relaciones. Algunas personas ya fallecidas, como su abuela y algunos amigos con los que ya no tiene relación. Reconoció la importancia de todas las aportaciones positivas en los vínculos establecidos para confiar en la posibilidad de hacer nuevos amigos.	

7.3.1.1.- Resultados V.

Del estudio interpretativo realizado en el proceso de evaluación para cada adolescente durante las 13 sesiones de GIM, podemos destacar que existen relaciones significativas entre los elementos simbólicos representados en sus dibujos y la interpretación que los adolescentes han realizado de los mismos, con relación a sus experiencias de vida y su competencia emocional.

Las relaciones analógicas observadas entre los dibujos y las interpretaciones realizadas en base a la identificación y la toma de conciencia de su Competencia Emocional, aportan los siguientes resultados:

1.- Los adolescentes se han representado a sí mismos, en los dibujos realizados, como protagonistas principales de las imágenes experimentadas y la experiencia emocional asociada durante el viaje musical.

(Carla: sesiones 1, 3, 7, 8, 9, 10, 13. Clara: sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. Daniel: sesiones 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Estrella: sesiones 1, 2, 3, 4, 11, 12. Luna: sesiones 1, 5, 6, 9, 10 y 11. Sandra: sesión 3. Valentín: sesiones 1, 3 y 4).

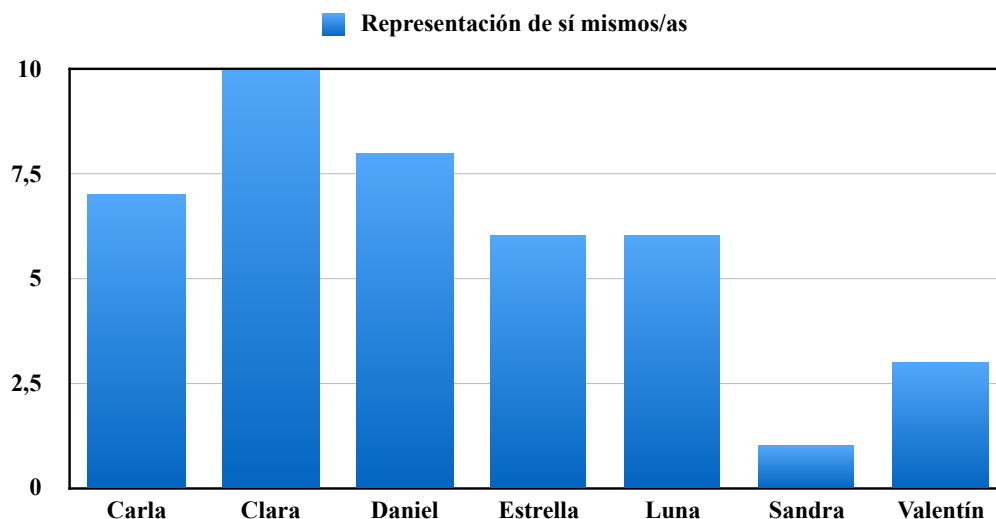


Figura 7.19. Relación de los participantes que se han representado a sí mismos en sus dibujos durante las 13 sesiones de GIM

2.- Los participantes se han representado proyectados a través de otras personas u objetos, en la identificación de su experiencia emocional.

(Carla: sesiones 2, 4 y 11. Clara: sesión 2. Daniel: sesiones 11 y 13. Estrella: sesión 13. Luna: sesiones 2, 7 y 13. Sandra: sesión 2. Valentín: 2 y 13)

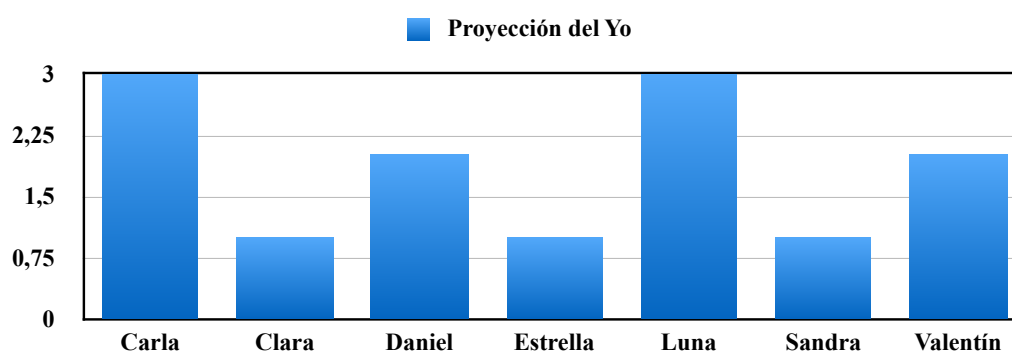


Figura 7.20. Relación de los participantes que se han proyectado en otras personas u objetos, durante las 13 sesiones de GIM

3.- Los adolescentes han representado en sus dibujos diferentes elementos simbólicos relacionados con emociones experimentadas en su vida.

(Carla: sesiones 1, 4 y 11. Clara: sesión 1, 2, 5, 6, 7 y 8. Daniel: sesiones 5, 6, 7, 8, 9, 10. Estrella: sesiones 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. Luna: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. Sandra: 5, 6, 7, 8, 11, 12 y 13. Valentín: 1, 2, 7, 8, 11 y 13)

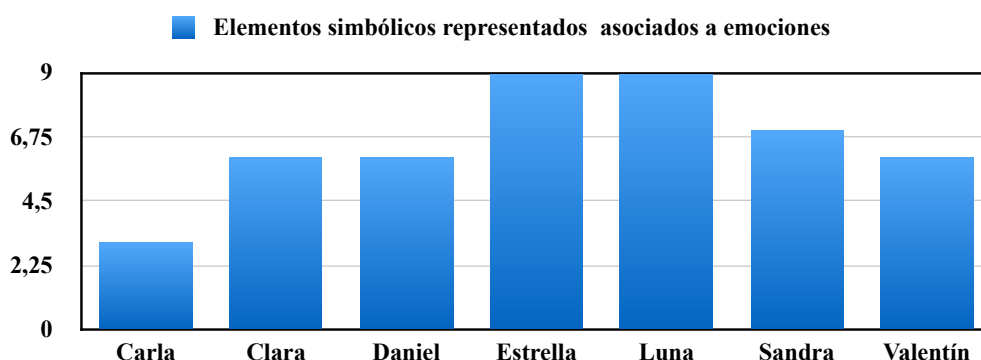


Figura 7.21. Relación de la representación de elementos simbólicos asociados a emociones, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.

4.- Los participantes han representado, en sus dibujos, a personas en relación a la exploración de sus vínculos emocionales, familiares o de amistad.

(Carla: sesiones 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 13. Clara: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 13. Daniel: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 13. Estrella: 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 13. Luna: 3, 4, 9 y 10. Sandra: 3, 4, 9 y 10. Valentín: 3, 4, 9 y 10).

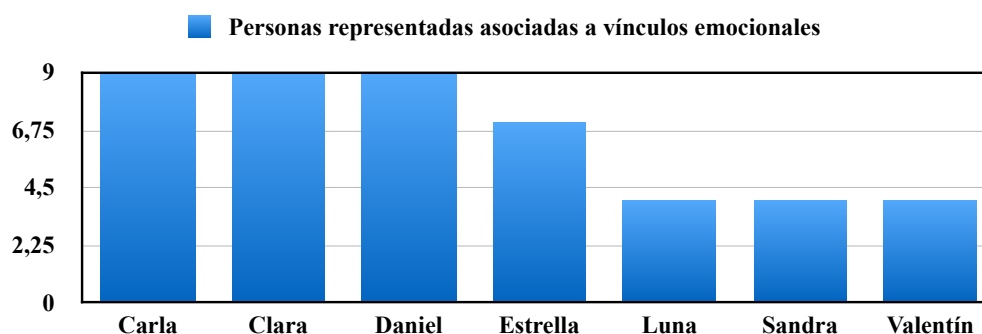


Figura 7.22. Relación de la representación de personas asociadas a vínculos emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.

5.- Los adolescentes han representado la narrativa metafórica a través de diferentes símbolos, desarrollando un dibujo fragmentado para representar diferentes experiencias emocionales.

(Carla: sesiones 5, 6, 9, 10, y 11. Clara: sesiones 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12. Daniel: sesiones 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Estrella: sesiones 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Luna: sesiones 5, 6 y 13. Sandra: 0. Valentín: sesión 5)

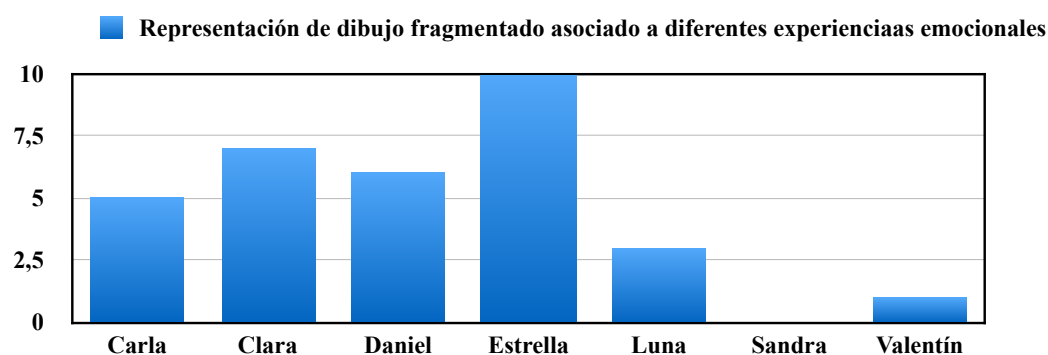


Figura 7.23. Relación de la representación de dibujos fragmentados en relación a diferentes experiencias emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.

6.- Los adolescentes han representado diferentes atmósferas simbólicas en relación a estados emocionales.

(Carla: 1, 2, 5, 7 y 8. Clara: 1, 2, 3, y 4. Daniel: 11 y 13. Estrella: 1, 9 y 13. Luna: 7, 8, 11 y 13. Sandra: 1, 4, 5, 6, 11, 12 y 13. Valentín: 1, 5, 6 y 11)

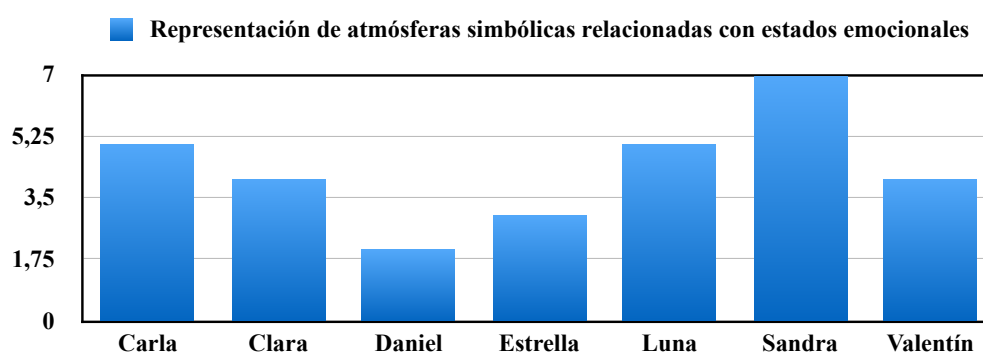


Figura 7.24. Relación de la representación de atmósferas simbólicas asociadas a estados emocionales, durante las 13 sesiones de GIM, en cada participante.

A través de las figuras 7.20 a 7.24, podemos observar que cada adolescente ha experimentado diferentes maneras de representar en sus dibujos la experiencia imaginaria experimentada durante sus viajes musicales, atendiendo en sus representaciones a las diferentes categorías principales, obtenidas de la aplicación de la Teoría Fundamentada para el estudio de la conciencia emocional de los participantes⁹⁴. Así, las categorías más significativas en su relación analógica entre la representación en los dibujos y la interpretación de su conciencia emocional han sido las siguientes:

A. Identificación del yo: A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal. A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos.

E. Focalización de la atención de la experiencia emocional: E.1. En personas. E.3. En elementos simbólicos. E.5. En atmósferas simbólicas.

I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas: I.1. Desarrolla una narrativa coherente completa. I.2. Desarrolla una narrativa fragmentada. I.3. Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones.

⁹⁴ Ver apartado de este capítulo 7.1.1.- *La Musicoterapia GIM y la exploración de la conciencia emocional* (p.393)

7.3.2.- Nivel de respuesta de los participantes a las sesiones de GIM.

A continuación hemos evaluado el nivel de respuesta de los adolescentes durante las sesiones individuales de GIM, en las que intervinieron como viajeros/as (Sesiones 13 a 19 BMGIM). Consideramos que esta sesión individual posee un alto nivel de significado, ya que fue la última sesión de GIM realizada y sirvió de cierre del proceso, en cada adolescente para la exploración de su Competencia Emocional. Hemos utilizado *La Escala de Evaluación (RGIM)* de Bruscia⁹⁵ (2000), para contestar a la pregunta ¿Ha habido suficiente nivel de respuesta de los participantes en las sesiones de GIM?.

7.3.1.1.- Resultados VI.

De la evaluación realizada, utilizando esta escala con cada uno de los participantes, hemos obtenido los siguientes resultados⁹⁶:

Todos los adolescentes han obtenido un alto nivel de respuesta durante cada una de las fases desarrolladas en la sesión individual de GIM.

En la fase de relajación o inducción, previa a la escucha musical, y teniendo en cuenta los ítems evaluados según la escala de Bruscia (2000), respuesta, profundidad, duración y completud de la relajación, los adolescentes obtuvieron los siguientes porcentajes de respuesta: Carla: 75%, Clara: 90%, Daniel: 80%, Estrella: 65%, Luna: 90%, Sandra: 80%, Valentín: 85%.

En la fase evaluada, con respecto a las imágenes experimentadas durante el viaje musical, todos los participantes desarrollaron una gran riqueza de imágenes, menos Sandra que desarrolló una sesión con pocas imágenes aunque muy significativas en relación a su proceso personal. Los resultados fueron los siguientes: Carla: 84%, Clara: 94%, Daniel: 88%, Estrella: 94%, Luna: 98%, Sandra: 58%, Valentín: 76%.

⁹⁵ Ver Capítulo 6.- Evaluación y Valoración. *Apartado 6.2.3.- La escala de evaluación en GIM* (p. 387)

⁹⁶ Ver Anexo VIII. Evaluación de respuestas de los siete participantes en las sesiones individuales de GIM *Escala de Evaluación (RGIM). Bruscia (2000)*

En relación a la respuesta de los participantes a la música, teniendo en cuenta los ítems de la escala de respuesta, es decir, la relación, la participación y la utilidad de la música con la imágenes, los participantes obtuvieron los siguientes resultados destacando la importancia de la música como estímulo para la generación de imágenes: Carla: 93,33%, Clara: 80%, Daniel: 86,66%, Estrella: 93,33%, Luna: 80%, Sandra: 53,33%, Valentín: 73,33%.

Con respecto a las respuestas de los adolescentes a la guía, la musicoterapeuta, durante el viaje musical, todos los participantes tuvieron un alto nivel de respuesta implicándose activamente en las intervenciones de la musicoterapeuta. Los resultados han sido los siguientes: Carla, Clara, Daniel, Estrella, Luna y Valentín: 100%, Sandra, presentó un menor nivel de respuesta con un 73,33%.

En la fase del procesamiento verbal, después del viaje musical, hemos evaluado el nivel de respuesta de los participantes para conocer la implicación y el interés de los mismos en la búsqueda de significado en sus imágenes en relación a los aspectos de su vida. En este sentido, destacó la alta significación que cada uno de los adolescentes atribuyó a su viaje personal de GIM. Los resultados fueron los siguientes: Carla: 95%, Clara: 95%, Daniel: 85%, Estrella: 95%, Luna: 95%, Sandra: 90%, Valentín: 100%.

Teniendo en cuenta la suma de todas las fases evaluadas, el nivel de respuesta total de cada uno de los participantes en la sesión individual de GIM se presentó significativo, superando en todos el 50%, como puede verse reflejado en la siguiente Figura:

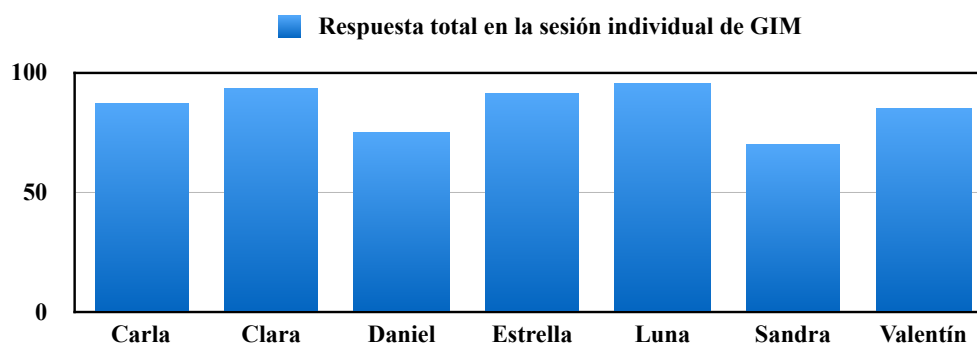


Figura 7.25. Nivel de respuesta de cada participante en las sesiones individuales de GIM

7.3.3.- Valoración de los participantes sobre el proceso de la intervención con GIM (Sesión 20).

En la última sesión de nuestra intervención (sesión 20), los adolescentes completaron y contestaron, por escrito, dos cuestionarios para conocer su valoración sobre el proceso final de la intervención con GIM. El primer cuestionario estuvo compuesto por 10 preguntas a modo de entrevista, elaborando respuestas abiertas y el segundo fue un cuestionario de estructura cerrada, para contestar, si o no⁹⁷.

Posteriormente, los comentarios referidos a la entrevista de los participantes, que exponemos en este apartado, fueron compartidos al resto del grupo, en esta última sesión de la intervención, motivados por su propia iniciativa.

Con respecto al cuestionario de entrevista, obtuvimos respuestas a tres preguntas generales, en relación al proceso de exploración de su Competencia Emocional con GIM: ¿cómo la metodología de intervención les había influenciado?, ¿qué aportaciones encontraban a la intervención dentro del ámbito educativo? ¿cuáles habían sido las aportaciones más significativas en su proceso general con GIM?.

1.- En relación a la primera cuestión, ¿cómo la metodología de intervención les había influenciado?, realizamos las siguientes preguntas:

1.1.- ¿Has sentido confianza para expresarte en el grupo de Musicoterapia? ¿Con qué personas te has sentido más inhibido/a (cortado/a)?.

A este respecto todos los participantes expresaron haberse sentido con la suficiente confianza para poder expresar sus emociones. Aunque Clara y Luna contestaron, y no lo compartieron con el grupo, que en algunos momentos se sintieron más inhibidas por algunas personas del grupo, por el miedo a lo que pudiesen pensar. Carla, compartió que en general sintió confianza pero que también en algún momento, se sintió mas inhibida, y por ello el hablar sobre las imágenes, y no directamente sobre sí misma, le ayudó a expresarse de una manera más confiada.

⁹⁷ Ver Anexo VII. Cuestionarios de valoración final de la intervención con GIM

1.2.- ¿Consideras que en el taller de Musicoterapia ha favorecido la comunicación entre los miembros del grupo para poder expresar cada uno sus opiniones?

Todos los participantes contestaron que el taller les había ayudado a sincerarse en la mayoría de las sesiones.

Carla comentó: “Si que lo creo, también hemos podido descubrir cómo se sentían otras personas que creía conocer, sus sentimientos y pensamientos y he descubierto cosas nuevas”.

Luna, además expresó que: “todavía cuesta un poco expresar todo lo que sientes en un grupo y abiertamente. Hay cosas que son confidenciales”

1.3.- ¿En el taller de Musicoterapia GIM, consideras que la música ayuda y potencia la imaginación?

Todos los adolescentes contestaron afirmativamente a esta pregunta. Además Carla, Clara, Estrella y Luna, hicieron alusión a cómo la música les había ayudado a explorar sus emociones y conocerse mejor. Compartieron con el grupo los siguientes comentarios:

Carla: “creo que ayuda a relajarse y a dejarse guiar hacia donde tú quieres explorar. Y por eso, hay algunos momentos de la música que asustan, lo que provocan que la situación sea más violenta o triste”.

Clara: “Sí, mucho. En mi opinión yo creo que con la escucha de la música se generan muchos pensamientos y emociones. Yo diría que la música son las palabras que describen lo que sentimos. Todo el mundo se ha emocionado alguna vez con una canción, por lo que creo que es muy necesaria para estos talleres.

Estrella: “A mí personalmente sí, creo que despierta unas emociones u otras dependiendo de las personas. Estimula y son como un sonido de sentimientos concentrados que te consume y te saca sentimientos”.

Luna: “Sí lo creo, porque cuando escuchas la música, te ayuda a conocerte mejor y a liberarte”.

1.4.- ¿Crees que la Musicoterapia GIM, puede ayudar a explorar y a conocer aspectos emocionales de los adolescentes?

Todos los participantes contestaron afirmativamente reconociendo que la música les había ayudado a conocer aspectos sobre sí mismos.

Los comentarios compartidos fueron:

Carla: “Sí que lo pienso, a descubrir sobre todo cosas de uno mismo, decisiones que tomar sin que afecten los demás. Primero pensando en ti, y después en los demás, porque si no el que acaba mal eres tú”.

Clara: “Por mi parte sí. Los viajes representan situaciones que se asimilan a las que vivimos o sentimos cada uno de nosotros: cómo nos comportamos con los amigos, como actuamos en situaciones difíciles, como expresamos lo que queremos o sentimos. En mi opinión yo veo muy claramente que los viajes son el espejo de la vida de nosotros”.

Estrella: “Si, la verdad es que es muy cómoda (vivan las colchonetas del aula de teatro) y ayuda a reflexionar, a lo mejor no responde directamente tus dudas, pero te ayuda a visualizar el problema y ser consciente de ello”.

Luna: “Sí que lo creo, pero también pienso que es un método muy subjetivo y que hay muchas cosas de las que uno al principio no se siente identificado y poco a poco, con otros viajes las va entendiendo”. Valentín: “Si porque sacas conclusiones que antes no sabías”

1.5.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace el viaje?

Todos los adolescentes contestaron que si y compartieron los siguientes reflexiones:

Carla comentó: “Creo que además de tener que ver contigo mismo, tiene que ver con todo lo que te rodea, personas, objetos, situaciones. etc. Descubres un lugar de tu mente que para nada pensabas que estaba ahí y que, gracias a la música y a lo que ves, te ayuda a resolver, afrontar situaciones que creías no poder con ellas. A mí me ha hecho darme cuenta de muchas cosas, sobre todo lo que vale la pena y lo que no”.

Clara dijo: “Por supuesto, dicen tanto de ella, incluso los pequeños detalles muestran opiniones o emociones que pueda experimentar la persona. Incluso aunque la historia no sea concretamente con los mismos personajes, es seguramente lo mismo que en la vida real, solo que con una vía diferente para explorar las situaciones”.

2.- En referencia a la segunda cuestión ¿qué aportaciones encontraban a la intervención dentro del ámbito educativo?, preguntamos:

2.1.- ¿Crees que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, con sus amigos, su familia e incluso sacar mejores notas?

Con respecto a esta pregunta, los adolescentes contestaron afirmativamente en relación al beneficio de conocerse mejor para relacionarse con los demás, ninguno hizo alusión específica a su mejora en los resultados académicos. Compartieron lo siguiente:

Carla dijo: “Si, puedes aprender a relajarte, saber lo que es mejor para ti, saber afrontar las situaciones, y aprender a conocer lo que piensan los demás para no hacerles daño con tus comentarios”.

Clara, dijo: “Creo que conocer tus emociones o sentimientos presentes en tu día a día, de los que no eres consciente, te puede ayudar mucho a entender cosas que antes no entendías o a relacionarte con gente a la que no comprendías”.

Estrella, expresó: “Normalmente a esta edad no te las toman muy en serio, pero conocerte a ti mismo siempre ayuda porque sabes qué esperar y cuáles son tus límites, y al final te vas a tener que relacionar contigo toda la vida, por lo tanto mejor conocerse”.

Luna, comentó: “Sí, pienso que eso ayuda mucho con uno mismo y con todas las personas con las que te relacionas”.

2.2.- Después de haber participado en este taller de Musicoterapia ¿consideras que las emociones, la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos del adolescente, como sus estudios, sus relaciones sociales y familiares?

En esta pregunta pretendíamos hacer alusión específica al Taller de Musicoterapia GIM, aunque los adolescentes contestaron de manera similar a la pregunta anterior, posiblemente asociando el conocimiento de las emociones profundas, a la metodología aplicada en GIM. Así, todos, al igual que en la pregunta anterior contestaron afirmativamente, haciendo específica alusión a la influencia de sus emociones en las relaciones con los demás. Dos participantes compartieron:

Carla, dijo: “Puede ser, a algunos más que a otros, pero no pienso que en el entorno familiar, ni a la hora de estudiar. Pero socialmente sí que lo creo, a la hora de tener más cuidado con lo que se dice, que pueda ofender o no”. Valentín, comentó: “Claro, ya que no todas las personas somos iguales y depende por ejemplo si eres más o menos sociable tendrás distintas emociones”.

2.3.- ¿Consideras que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su competencia emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás?

Todos los adolescentes contestaron afirmativamente, menos Estrella, que aunque consideró que es beneficioso el trabajo de grupo sobre todo para conocer otras aspectos, dijo que también puedes conocerte mejor a ti mismo a través de otras actividades como la lectura o la música.

Los comentarios compartidos fueron:

Luna comentó: “Pienso que los adolescentes de hoy en día necesitamos más empatía, más educación que ayude a comprender y a reflexionar sobre los diferentes temas que suceden en la sociedad de hoy en día y no solo tragarse libros de texto en los que solo tienes que memorizar. Pienso que estudiar y aprender es comprender los conceptos básicos, pero también y no es menos importante, conocer los valores de la sociedad, aprender a reflexionar y a hacer críticas propias y preguntarse el porqué de nuestras costumbres, de lo que nos enseñan y cómo poder empatizar con las demás personas”. Clara, dijo: “Si. Los adolescentes vivimos en un continuo círculo de críticas hacia los demás sin primero aceptar o conocer las nuestras. La mente, la personalidad, sentimientos, emociones de cada uno son únicos del ser humano, por lo que se debería estudiar más sobre ellos”.

Carla, comentó: “Sinceramente sí que lo creo, el caso es que creo que los adolescentes muchas veces parece que “pasamos” de todo este rollo, pero creo que nos puede ayudar mucho, aunque al principio lo neguemos. Creo que es bueno conocerse más, aunque pienses que no lo necesitas, porque vas a descubrir cosas nuevas de ti mismo y de otras personas”.

2.4.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?

Todos los adolescentes contestaron que si, y Carla, Clara y Valentín añadieron que solo lo harían si el adolescente tiene interés en conocerse mejor y en dejarse ayudar.

Clara compartió con el grupo: “Se lo recomendaría pero solo si tienen interés en ello y deciden hacerlo por propia voluntad, si no para ellos será algo sin sentido ni fin, no le verán la utilidad, aunque claramente la tenga”.

3.- Finalmente, en relación a la tercera cuestión ¿cuáles habían sido las aportaciones más significativas en su proceso general con GIM?, realizamos la siguiente pregunta:

3.1.- ¿Te has dado cuenta de cosas de ti mismo/a que antes no sabías? ¿De qué?

Todos los participantes contestaron a esta cuestión en relación a los siguientes aspectos:

Identificar lo que es mejor para ellos a la hora de tomar decisiones y afrontar las propias dificultades.

Atender a aspectos de sí mismos, que anteriormente habían estado ocultos, para conocerse mejor atendiendo a sus problemas y dificultades.

Identificar, expresar y compartir emociones y no reprimir sentimientos que causan malestar y llevan al aislamiento.

Entender mejor las emociones y sentimientos de los demás para comprender mejor cómo actuar en determinadas situaciones y mejorar las relaciones personales.

Buscar el apoyo necesario entre las personas de su entorno, para expresar y resolver sus preocupaciones y problemas.

Clara decidió compartir su respuesta con el grupo, y todos los participantes estuvieron de acuerdo con su reflexión. Comentó:

Simplemente decir que no se si ahora soy consciente de si me ha ayudado o no, pero lo que si se es que en este momento se mucho más sobre mi misma y conozco maneras para saber más sobre los demás, siempre me ha gustado conocer cosas sobre los demás sin llegar a hablar con ellos.

He descubierto que:

Si las cosas de verdad te importan hay que hablarlas, aunque arriesgues. No podemos callar nuestros sentimientos o emociones o acabaremos explotando.

Hay que dar el paso, ya que poco a poco vamos madurando y que para ello hay que cambiar y saber dejar atrás a los que no llegaron a formar completamente parte de nuestra vida y conservar a quienes te apoyan, te quieren y te esperan.

Hay que mirar más allá de nuestros pensamientos y hay que saber reconocer las cosas que no nos gustan ya que la vida no está hecha a gusto de cada uno, pero cada uno podemos ayudar a hacerla mejor.

Hay que empezar por mirarse a sí mismo y ser empático.

Hay que saber aceptar las decisiones de otros ya que es su vida, no la tuya.

Hay que sufrir por los que queremos pero no derrumbarnos y saber desconectar y aprender a ser autónomo.

Hay que buscar la manera de entender por lo que pasan los otros y darse cuenta de cuando sufren y hay que preocuparse por uno mismo antes que de los otros.

Hay que ser independiente, y no tenerle miedo a lo que los demás puedan pensar.

Yo ahora con 14 años digo que los que de verdad me quieran que permanezcan a mi lado y que los que no, que se marchen, que si no me vas a respetar o que si me vas a juzgar no merezco perder tiempo intentando crear algún tipo de amistad contigo.

Yo te trataré bien, como a un amigo, y si me quieres y me respetas te pido que me entiendas y que aceptes como soy. La persona que soy no la puedo cambiar y espero que, como yo, sepas apreciar lo mejor de cada uno y procurar lo mejor de todos, pero que ante todo sepas que lo más importante eres tú, que nada ni nadie te derrumbe, que empieces por respetarte y mirarte a ti mismo y que pienses que no estas encadenado a nadie y lo más importante es cuidarte a ti mismo.

Esto lo digo siendo adolescente, que probablemente más adelante estas cosas ya las tenga aceptadas, pero las reflexiones son diferentes según la etapa de la vida en la que estés.

Y decir que, gracias Marta, por estos talleres que nos has dado, que a mi me han hecho conocer muchas más cosas sobre mi y creo que a los demás también, y te agradezco mucho que nos lo hayas dado”. (Clara, Sesión 20)

Finalmente, con respecto al cuestionario de estructura cerrada, los adolescentes contestaron si o no, a una serie de ítems en relación a los beneficios de la aplicación de la Musicoterapia GIM en el proceso de la exploración de su Competencia Emocional. Obtuvimos los siguientes resultados:

El 100% de los participantes contestaron SI, a los siguientes aspectos:

- Reconocer e identificar emociones que sentimos.
- Comprender las causas que producen esas emociones.
- Diferenciar entre lo que una persona piensa, siente y hace.
- Aceptar las cosas cuando no salen como quiero.
- Conocer sentimientos más positivos hacia uno mismo/a y hacia los demás.
- Conocer estados emocionales más críticos (o negativos) de uno mismo.
- Mejora en la comprensión de ti mismo/a

- “Hablar” con uno mismo/a, es decir, mantener un diálogo interno como forma de afrontar un tema personal.
- Desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo/a.

El 85,71% de los adolescentes contestaron SI, en relación a:

- Conocer estados emocionales más críticos, de los demás.
- Identificar situaciones problemáticas, los conflictos y sus posibles causas.
- Aumentar la comunicación, que permite compartir y elaborar con los demás, los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.
- Mejor reconocimiento de tus propias emociones.
- Mayor conocimiento de tus necesidades personales a nivel emocional.

Finalmente, el 57,14%, respondieron SI, con respecto a:

- Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas.

De los resultados obtenidos, en a través de estos dos cuestionarios, podemos concluir que la intervención de Musicoterapia GIM, con respecto a este grupo de siete adolescentes, ha ayudado a los participantes de manera significativa en la exploración de su competencia emocional.

Sin embargo, la influencia y presencia del grupo, durante la exploración de sus emociones internas e íntimas parece ser un elemento de inhibición a tener en cuenta a la hora de expresarse. En este sentido, aunque los participantes comentaron tener suficiente confianza con el grupo, interpretamos que pueden existir resistencias inconscientes a la hora de expresar todas sus necesidades, debido al miedo que los adolescentes reflejaron en algunas de sus sesiones, por sentirse juzgados.

7.3.4.- Valoración final de la intervención con Musicoterapia GIM.

Con respecto a este apartado consideramos, que la investigadora se ha mantenido en una posición permanentemente abierta y reflexiva, sobre el tema de estudio: la exploración de la Competencia Emocional de un grupo de adolescentes a través de la Musicoterapia GIM. Así, a través de un proceso de preguntas elaboradas, motivadas por los datos obtenidos, hemos podido obtener unos resultados descriptivos sobre el proceso de nuestra intervención.

Esta postura reflexiva, nos ha permitido buscar información diversa para hacer una descripción rica sobre nuestro objeto de estudio y atender en todo momento al contenido de los datos, en referencia a la descripción e interpretación elaborada por los adolescentes, durante las 20 sesiones realizadas.

Por tanto, los participantes de este estudio cualitativo no han configurado una muestra en el sentido positivista, ya que no se buscaba una representación sobre una población, sino compartir una experiencia que ha arrojado una información particular en referencia a cómo la Musicoterapia GIM ha potenciado la exploración de la Competencia Emocional en el adolescente.

A través de las observaciones y las categorías sistemáticamente analizadas, en relación a las diferentes preguntas de investigación propuestas, hemos obtenido datos suficientes para avalar nuestros resultados.

Consideramos que nuestro análisis, ha cubierto un rango suficiente de observaciones empíricas en relación a dos aspectos fundamentales de nuestro objeto de estudio. Primero: la exploración de la autoconciencia emocional (conciencia, comprensión y regulación emocional), y segundo: la exploración de la conciencia social.

En referencia al primer aspecto, los resultados obtenidos evidencian que la práctica de Musicoterapia GIM potencia la exploración de la autoconciencia emocional del grupo de adolescentes, en relación a:

1.- El reconocimiento y simbolización de sus propias emociones:

El proceso de GIM ha permitido a los adolescentes establecer una “nueva comprensión” sobre sí mismos en base al reconocimiento y simbolización de sus propias

emociones (Sesiones 1 a 4). Esta “nueva comprensión” se ha fundamentado en tres elementos fundamentales:

1.1.- La música: ha ofrecido el estímulo necesario para imaginar diferentes escenarios y dar soporte a su experiencia. Los adolescentes se han identificado en primera persona en la experimentación de acciones. Han focalizado la atención de su experiencia emocional para expresar diferentes emociones en base a sus deseos y necesidades y a reconocer sus fortalezas y debilidades.

1.2.- Las imágenes y narraciones experimentadas durante los viajes musicales: han potenciado su imaginación, en relación a explorar: sus propios deseos y necesidades, sus fortalezas, la necesidad de pedir ayuda y la relación con sus figuras de apego y el grupo de iguales. Hemos observado que las imágenes experimentadas por los adolescentes han sido evocadas y apoyadas por la música y han quedado reflejadas y atendidas en las siguientes categorías básicas:

- A.- Identificación del Yo
- B.- Reconocimiento de lugares
- C.- Reconocimiento de personas conocidas
- D.- Experimentar acciones
- E.- Focalización de la atención en la experiencia emocional
- F.- Reconocimiento y simbolización de propias emociones.

1.3.- Los dibujos: realizados después de cada una de las sesiones muestran una relación analógica en la simbolización de sus propias emociones.

2.- La interpretación de la comprensión de su conciencia emocional:

El reconocimiento y simbolización de las emociones a través de GIM, durante las primeras cuatro sesiones, ha llevado a los adolescentes en el desarrollo del proceso de exploración, durante las siguientes (Sesiones 5 a 8) a: una apertura hacia la interpretación de

la comprensión de su conciencia emocional a través del contenido metafórico de sus imágenes y el reconocimiento de las propias emociones. Los aspectos relevantes han sido:

2.1.- La Narrativa metafórica: La configuración narrativa ha sido una característica común en todos los participantes, y las imágenes se han experimentado como metáforas aceptables y comprensibles de diferentes problemas, ofreciendo perspectivas. Durante los viajes musicales, los adolescentes han atendido a nuevas categorías principales:

G.- Imágenes relacionadas con la naturaleza

H. Periodos de escucha musical dominados por pensamientos.

I.- Periodos de escucha musical con Narraciones metafóricas

J.- Imágenes relacionadas con música

K. Periodos de escucha musical con sensaciones emocionales

2.2.- Relación con sus experiencias de vida: GIM ha ayudado a interpretar la comprensión emocional de los adolescentes en relación a diferentes aspectos de su vida explorando su autonomía emocional en base a:

La autoestima: Necesidad de más confianza en sí mismos y establecer vínculos afectivos desde la aceptación y el respeto en la búsqueda de su propia identidad.

La automotivación: Posibilidad de establecer amistades desde la superación del miedo, a sentirse rechazados o enjuiciados, por mostrarse tal como son.

La actitud positiva: Expresión de emociones en función del agrado y desagrado experimentado, en las actividades que realizan. Identificación con diferentes fortalezas y necesidades, desde un enfoque positivo, para superar las dificultades.

La capacidad de buscar ayuda y recursos: Necesidad de sentirse apoyados por el grupo de amigos y/o familia para establecer un soporte de seguridad y tranquilidad en las acciones que desarrollan.

La autoeficacia emocional: Aceptación de sus necesidades y valoración de sus capacidades como potenciales retos para satisfacer su crecimiento como adolescentes.

3.- La regulación emocional: Emoción- cognición comportamiento:

La implicación emocional de los adolescentes en base a la comprensión adquirida en referencia a su conciencia emocional, durante las sesiones 1 a 8, ha servido de base para llegar a un nuevo entendimiento (intrapersonal) y tomar conciencia de la relación entre su emoción- cognición y comportamiento (Sesiones 9 a 12). Una serie de 3 sesiones grupales fue suficiente para estimular el despliegue de una variedad significativa y rica de tipos de imágenes en base a:

¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?

¿Qué nos produce estrés en nuestra vida?

¿Cómo nos relacionamos con los demás?

3.1.- Estilo personal de imágenes: Cada adolescente desarrolló un tipo de imágenes, en base a narraciones completas y/ o fragmentadas y exploró los elementos simbólicos asociados a las preguntas o focos de intención trabajados.

3.2.- Imágenes-metáfora-emoción: Las imágenes de contenido metafórico experimentadas por los adolescentes, durante sus viajes musicales, han sido asociadas a emociones. Los adolescentes se han involucrado emocionalmente durante el viaje musical y han sentido cómo era la situación imaginaria experimentada y qué se podía hacer.

Hemos identificado cuatro pasos en el proceso experimentado por los adolescentes durante la escucha musical:

1.- Evocan una imagen central, espontánea e inesperada.

2.- Existe una interacción entre las imágenes experimentadas.

3.- Una imagen es explorada e identificada como una proyección del Yo y existe una analogía con los dibujos representados

4.- La imagen se integra.

3.3.- Toma de conciencia: Los adolescentes han interpretado y aceptado sus imágenes como metáforas personales de manera cognitiva.

El elemento significativo en la exploración de la regulación emocional de los adolescentes ha sido que: las imágenes centrales y las identificadas como una proyección del Yo, se han configurado en episodios narrativos cuyas metáforas han sido comprensibles y significativas para cada uno de los adolescentes. Esta comprensión se ha producido en base a la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

Con respecto al segundo aspecto, los resultados obtenidos evidencian que la práctica de Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social del grupo de adolescentes, en relación a:

4.- Interpretación de la comprensión social:

El proceso de GIM ha permitido a los adolescentes establecer una interpretación de la comprensión social en base al reconocimiento y simbolización de las emociones de los demás, durante las sesiones individuales de GIM observadas (Sesiones 13 a 19 BMGIM). Los participantes observadores se han dado cuenta de que cada adolescente tiene su propio estilo personal de imágenes.

Han interpretando los elementos asociados a las narrativas de contenido metafórico, expresadas en cada sesión individual de GIM, para la comprensión social en base a los siguientes aspectos:

Identificar las experiencias emocionales positivas y negativas, y aceptar los cambios que se producen como parte del proceso de maduración emocional.

Necesidad de recibir y dar apoyo entre el grupo de iguales y la familia para afrontar las dificultades y reconocer los logros.

Necesidad de liberarse de los juicios del grupo, del miedo a equivocarse y de reducir la preocupación excesiva por los demás, atendiendo a las propias necesidades.

Necesidad de una mayor confianza en sí mismos y reconocimiento de sus fortalezas para conseguir sus objetivos.

Necesidad de una mayor relajación y liberar emociones negativas para disfrutar de su adolescencia.

Necesidad de ser aceptado desde la propia identidad y liberarse del miedo a no sentirse integrado/a.

Reconocimiento de sus capacidades para afrontar los problemas emprendiendo diferentes acciones.

Necesidad de expresar las emociones para salir del aislamiento y la soledad.

5.- Compartir la interpretación de la comprensión social, en grupo:

El proceso de GIM ha permitido a los adolescentes compartir la interpretación de la comprensión social entre el viajero/a y el resto del grupo (Sesiones 13 a 19 BMGIM).

5.1.- Similitud entre observadores y viajero/a,: Existe una relación de similitud significativa en dos aspectos:

Primero, en la focalización de la atención de la experiencia emocional en: Personas, Acciones, Elementos simbólicos, Atmósferas simbólicas.

Segundo, en la relación analógica entre los dibujos representados por los participantes observadores y el viajero/a en: La identificación del viajero/a y La proyección de los elementos simbólicos.

5.2.- La conciencia social y las experiencias de vida: Los adolescentes observadores y el viajero/a han compartido la interpretación de los elementos asociados a las narrativas de contenido metafórico, expresadas en cada sesión individual de GIM, en relación a las experiencias de vida de cada participante, según:

La necesidad de pedir ayuda para establecer vínculos afectivos de mayor cercanía evitando la soledad y aportando confianza y apoyo.

El soporte de seguridad y confianza aportado por el grupo para expresar emociones en relación a la dificultad de establecer nuevas relaciones entre el grupo de iguales.

La necesidad de superar el miedo al cambio en las relaciones del grupo de iguales respetando el proceso de maduración emocional de cada uno de los adolescentes.

La necesidad de superar los miedos para emprender acciones deseadas.

La identificación de las propias capacidades y fortalezas para conseguir los objetivos propuestos, compartiendo las dificultades y los logros alcanzados.

5.3.- Mejora de la conciencia emocional: Las sesiones individuales de Musicoterapia GIM, observadas por el resto del grupo, han ayudado a la mejora de la comprensión de la conciencia emocional del viajero/a y de la conciencia social de los participantes observadores, en base a:

La escucha activa atendiendo a las necesidades de cada adolescente.

El respeto por los demás, aceptando y valorando las diferencias individuales.

La comunicación receptiva a través de la interpretación de los elementos metafóricos identificados en las sesiones individuales.

La oportunidad de compartir y expresar las propias interpretaciones para demostrar a los demás que pueden ser comprendidos.

Aceptar la necesidad de buscar ayuda y recursos para sentirse apoyados en el proceso de maduración emocional de cada uno/a.

Finalmente, a través del análisis de los datos y los resultados obtenidos en cada una de las fases de nuestra investigación, podemos contestar afirmativamente a la pregunta ¿ayuda la aplicación de la Musicoterapia GIM a potenciar la Educación Emocional y la exploración de la Competencia Emocional en el alumnado de Secundaria?. Si.

Los resultados finales que avalan nuestra respuesta, aunque son específicos dentro del contexto de investigación trabajado y están limitados por los datos de este estudio con una muestra de siete adolescentes de 3º de la ESO, podrían ser relevantes fuera del contexto específico, para trabajar con otros adolescentes en la exploración de su Competencia Emocional.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

La información que configura este capítulo final tiene como objetivo fundamental presentar los resultados obtenidos de acuerdo a las preguntas de investigación planeadas en relación a nuestro objetivo general: *Demostrar que la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de un grupo de adolescentes de Secundaria.*

Siguiendo los objetivos marcados en cada una de las fases de nuestra investigación hemos podido dar respuesta a *¿cómo la Musicoterapia GIM, potencia la exploración de la Competencia Emocional del adolescente?*, es decir, *¿cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales entre iguales?*.

A través del paradigma interpretativo en el que hemos basado nuestra investigación no pretendemos hacer generalizaciones a partir de los resultados, sino que a través de la descripción ideográfica elaborada en profundidad, el objeto estudiado, nuestro grupo de adolescentes, queda claramente individualizado en la exploración de su Competencia Emocional. Por tanto, la función final de esta investigación, fundamentada en este paradigma interpretativo, ha consistido en comprender y atender a la Competencia Emocional de las personas estudiadas con Musicoterapia GIM, que se ha logrado mediante la interpretación de los significados que ellas les han dado en base a la comprensión de su propia conciencia emocional y a la conciencia social en relación a los demás, como personas presentes en sus ámbitos de convivencia y en el marco de la investigación.

En este capítulo abordaremos, primero, la discusión pertinente en aquellos resultados que lo precisen, siguiendo los objetivos planteados en nuestra intervención con Musicoterapia GIM para la exploración de la Competencia Emocional de los adolescentes, segundo, enunciaremos las reflexiones, aportaciones y las futuras líneas de investigación que nuestro estudio nos ha proporcionado y finalmente expondremos las conclusiones finales obtenidas de la investigación realizada.

8.1.- Discusión de los Resultados

En esta investigación a partir de la intervención con Musicoterapia GIM en Secundaria, hemos pretendido reivindicar las emociones en la educación y la necesidad de una educación sobre las emociones. A tal efecto, comenzamos revisando la literatura de los diferentes enfoques en el estudio de las emociones para fundamentar el concepto de emoción, cómo se produce y cómo se han clasificado.

Desde los diferentes enfoques teóricos revisados obtuvimos que la valoración de la emoción tiene distintas perspectivas. Pero podemos establecer un nexo en común entre todas ellas al considerar que las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno y un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. Según Bisquerra (2009), “una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente y el acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario.” (p. 16).

Por tanto, si consideramos al acontecimiento como un estímulo, en las sesiones de Musicoterapia GIM, durante nuestra intervención podemos verificar que, la música ha sido el estímulo o el acontecimiento que ha impulsado la imaginación de los adolescentes, en un estado no ordinario de conciencia, y de esta manera los adolescentes han podido imaginar diferentes escenarios donde experimentar emociones.

Además, desde los resultados obtenidos en esta investigación, consideramos que la aplicación de GIM, en el contexto educativo, potencia la Educación Emocional en los adolescentes para tomar conciencia de sus emociones y poder procesar la información que éstas aportan.

En palabras de Bisquerra (2009):

Sobre cada uno de los componentes de la emoción se puede intervenir desde la educación emocional. La intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, etc. La educación del componente comportamental puede incluir habilidades sociales, entrenamiento emocional, etc. La educación de la componente cognitiva incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación etc. (p. 19)

Siguiendo a Bisquerra, consideramos que a través de las sesiones de GIM, hemos podido acceder a la observación de la respuesta de los adolescentes en base a estos tres componentes de la emoción y a su correspondiente procesamiento gracias a la aplicación que el propio método de Musicoterapia GIM aporta.

En nuestra intervención, hemos obtenido que a medida que los adolescentes han vivido sus sentimientos, durante la escucha musical en un estado no ordinario de conciencia, han podido posteriormente reflexionar sobre ellos conscientemente. Por tanto, con las sesiones de GIM, los adolescentes han podido explorar su competencia emocional a través del estímulo musical que les ha proporcionado su experiencia imaginaria particular, integrando su aprendizaje cultural con su sensación emocional como seres humanos, para llegar a crear un significado nuevo.

Los resultados muestran que los adolescentes, al poder “darse cuenta”, a través de la experiencia con GIM, han podido atender a las emociones para poder tomar una acción y de este modo llegar a la posterior comprensión cognitiva.

Por ello, consideramos que la Musicoterapia GIM ha potenciado la exploración de la conciencia emocional de los adolescente de una manera similar al procedimiento concebido por Mayer, Salovey y Caruso (2000) en relación a la inteligencia emocional:

- 1.- *Percepción emocional*: las emociones son percibidas y expresadas.
- 2.- *Integración emocional*: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción-cognición).
- 3.- *Comprensión emocional*: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.
- 4.- *Regulación emocional*: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. (citado en Bisquerra, 2009, p. 128-129)

A continuación, enunciaremos los resultados obtenidos en el desarrollo de nuestra investigación, que han dado respuesta a cada una de las preguntas enunciadas en las diferentes fases de la intervención. Primero, en la exploración de la autoconciencia emocional del adolescente y segundo, en la conciencia social.

8.1.1- Exploración de la autoconciencia emocional de los adolescentes con GIM.

A través del registro de todos los datos obtenidos de los participantes en las 12 sesiones grupales (BMGGIM), realizamos el análisis comparativo de cada una de las sesiones de los adolescentes con el objetivo de conocer cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia y la regulación emocional de los adolescentes (Sesiones 1 a 12).

De esta manera obtuvimos respuesta a las siguientes preguntas de la investigación que siguiendo la teoría de Mayer, Salovey y Caruso (2000) evidenciamos las siguientes correspondencias:

1.- Percepción e integración emocional: ¿Cómo ha ayudado GIM a nombrar y simbolizar los propios sentimientos y emociones?

2.- Comprensión emocional: ¿Cómo a través de GIM el adolescente ha podido interpretar la comprensión de su conciencia emocional? ¿Cómo ha ayudado GIM a mejorar su comprensión emocional?

3.- Regulación emocional: ¿Cómo a través de GIM el adolescente ha podido redefinir situaciones vividas aportando soluciones saludables?

Así, a través del análisis, obtuvimos los resultados significativos de cómo los adolescentes han identificado y simbolizado las propias emociones, expresadas en las narraciones y los dibujos después de las sesiones de GIM y han interpretado el contenido metafórico de las imágenes experimentadas para la comprensión de su propia conciencia emocional.

8.1.1.1.- Reconocimiento y simbolización de las propias emociones.

La música utilizada en las 12 sesiones grupales (BMGGIM), pertenece al género de la música culta que contienen los programas *Explorations*, *Reflections* y *Quiet Music* y la música contemporánea de los programas *Secret Garden* y *Childhood Remembered*, además de 4 pistas independientes utilizadas, respectivamente, durante las cuatro primeras sesiones: *Canon en Re Mayor de Pachelbel.*, *Songs for Baba. El cuervo y la comadreja del Programa Childhood Remembered*, *Shepherd's Lullaby.*.

Nuestra decisión a la hora de utilizar estas músicas, vino determinada primero por el objetivo de despertar la imaginación y comprender la experiencia emocional vivenciada por los adolescentes, a través de selecciones musicales cortas (durante las cuatro primeras sesiones).

Después en el resto de las sesiones, utilizamos programas completos, con el objetivo de desarrollar narrativas más elaboradas y complejas y profundizar en el análisis y comprensión de la conciencia su emocional.

Helen Bonny (1999) en sus experiencias con la música para la fundamentación del método GIM, ya observó cómo la música culta era muy adecuada tanto para las sesiones individuales como grupales y la música popular era también adecuada para la sesiones de grupo. En sus propias palabras:

A través de ensayo y error, hemos aprendido que para aplicaciones diádicas, las selecciones de música clásica son capaces de proporcionar una profundidad en experiencia, la variedad de esta música en cuanto a su color y forma, armonía y complejidad melódica, proporciona las cualidades necesarias para la auto-exploración. La música popular, por otro lado, es más periférica, más simple en su forma y menos intrusiva. Por lo tanto, la música popular (generalmente instrumental) es también apropiada para las sesiones de grupo GIM. (p. 73)

En este sentido, hemos observado que lo que Helen Bonny denominó música popular, puede incluir a la música contemporánea que se utiliza actualmente dentro de algunos programas de GIM. Así, nos pareció adecuado comenzar con selecciones más cortas y en su mayoría de música contemporánea, para iniciar un acercamiento de los adolescentes al método y comenzar el proceso de intervención de GIM. Para después continuar con programas completos, en su mayoría de música culta.

Desde esta perspectiva, según los resultados obtenidos, desde el comienzo de las sesiones, la música ha servido a todos los adolescentes para: primero, estimular, dar soporte y contener su experiencia imaginaria, segundo, explorar y profundizar en los diferentes elementos asociados a su competencia emocional, y finalmente para producir un cierre o integración de la experiencia durante la escucha musical.

Así, de los datos analizados hemos obtenido que la música, ha estimulado la imaginación y los sentidos, y ha cumplido una función catalítica evocando diferentes respuestas emocionales en los adolescentes, relacionadas con sus estados de ánimo.

Además, debido a la estructura y los elementos musicales de la música utilizada, se ha proporcionado un contenedor seguro, para que todos los adolescentes hayan podido abandonarse a una experiencia en un Estado No Ordinario de Conciencia y trabajar con su imaginación. Por tanto, en nuestra intervención podemos confirmar las palabras de Grocke y Wigram (2007), cuando dice “el cliente siente un nivel de confianza en la música porque esta se desarrolla de manera fiable y hay una lógica musical que gobierna los cambios de melodía, armonía, ritmo e instrumentación” (p. 57).

A través de la música, los siete adolescentes han reconocido y simbolizado emociones propias, imaginado momentos y situaciones concretas con relación a sí mismos/as. Durante el viaje musical han experimentado a través de las imágenes que la música sugiere, diálogos entre diferentes partes con ellos mismos o en relación con otros. Después del viaje musical se han dado cuenta de la relación consigo mismos en lo significativo de las narrativas y los dibujos expresados, en base a sus propias emociones experimentadas, nombradas y simbolizadas.

Así, hemos encontrado que todos los participantes identificaron y nombraron una variedad de emociones durante el viaje musical. Y todos, las reconocieron como propias, en relación a los diferentes focos de intención trabajados en cada una de las sesiones.

Por tanto, los resultados nos revelan que existe una relación muy significativa entre *la Identificación y simbolización de sus propias emociones* y *la Identificación del Yo*, *la Focalización de la atención de su experiencia emocional* y la relación consigo mismo y sus propias experiencias de vida.

Por tanto, podemos constatar que la música ha servido como un medio de proyección y nos apoyamos en las palabras de Bush (1995), cuando dice que “en GIM la música proyecta a través de la imagen/metáfora interna, el sentimiento y la emoción. Las historias internas de quiénes somos y todos los aspectos de nuestra personalidad con sus respectivos dramas, cobran vida en el proceso de GIM” (p. 71).

Durante las cuatro primeras sesiones, la utilización de selecciones de música de corta duración (*Canon en Re Mayor de Pachelbel.*, *Songs for Baba. El cuervo y la comadreja del Programa Childhood Remembered*, *Shepherd's Lullaby*), aportaron el estímulo necesario para que todos los adolescentes pudieran imaginar diferentes escenarios, que sirvieron de soporte para su experiencia durante el viaje musical.

En el inicio de la intervención con GIM, en la primera sesión, durante el viaje musical cinco de los seis adolescentes (uno no vino a esta sesión) se identificaron en primera persona en el reconocimiento de acciones que les gustan, aflorando sentimientos agradables.

En sus propias palabras: Disfrutar, Felicidad, Libertad, Nada que temer, Intriga, Valor, Tranquilidad y Relajación.

En la segunda sesión, todos los participantes, se proyectaron en una imagen para focalizar la atención de su experiencia emocional en base a sus deseos y necesidades, y todos, menos Sandra, identificación emociones en la relación consigo mismos/as.

La proyección de la música en una imagen parece ser una oportunidad fundamental para que los adolescentes hayan podido expresar:

Emociones más complejas: dolor, angustia, tristeza, preocupación y soledad.

Deseos y necesidades: ser libre, tranquilidad, confianza, fortaleza, mejorar las relaciones y hacer cosas diferentes (motivación).

En la tercera sesión, todos los adolescentes, durante su viaje musical se identificaron en relación al reconocimiento de un lugar espacial, para expresar su necesidad de recibir y/o dar ayuda, observando sus fortalezas y sus debilidades.

En este sentido, la utilización de la expresión plástica, es decir la realización de dibujos, después del viaje, parece ser un elemento significativo para establecer la analogía en la comprensión de las propias emociones.

Cinco participantes se identificaron con “estar abajo”, de los cuales tres (Carla, Estrella y Luna) expresaron emociones como: necesidad de pedir ayuda, encontrar calma, dolor y miedo. Los dos restantes (Daniel y Sandra) expresaron: confianza para pedir y ayuda, cansancio, fortaleza y generosidad.

Dos participantes (Clara y Valentín) se identificaron con “estar arriba” y expresaron: felicidad, atrevimiento, libertad, ansia, relajación, ganas de descubrir, valentía, seguridad, dar y recibir ayuda.

En la cuarta sesión, cinco de los participantes se identificaron en alguna experiencia relacionada con personas de su familia (padres, abuelos y/o amigos), como elementos significativos para la exploración de sus vínculos afectivos en relación a sus propios sentimientos.

Por tanto, a lo largo de estas cuatro primeras sesiones de nuestra intervención con GIM, todos los participantes, encontraron la relación consigo mismos y reconocieron emociones propias en función de: las acciones que les agradan y/o desagradan, la expresión de sus deseos y necesidades, su capacidad de dar y pedir ayuda y los vínculos con diferentes figuras de apego.

Además, en todos los dibujos realizados a lo largo de estas cuatro sesiones las categorías significativas emergentes en cada una, tienen una relación analógica con el dominio representado por cada participante en la simbolización de sus propias emociones.

8.1.1.2.- Interpretación de la comprensión emocional.

En las siguientes dos sesiones de GIM (sesiones 5 y 7, las sesiones 6 y 8 fueron verbales), utilizamos dos programas de música completos (*Explorations* y *Quiet Music*), con el objetivo de ofrecer a los adolescentes más tiempo de música para estimular su imaginación y explorar narrativas más elaboradas, para la posterior comprensión de su conciencia emocional.

La música que contienen estos programas, aportaron el estímulo musical necesario para sugerir a los participantes diferentes escenarios imaginarios dentro de un mismo viaje. Por ello, consideramos que estos dos programas fueron apropiados para: trabajar con los participantes ya familiarizados con la metodología de intervención, explorar los diferentes aspectos relacionados con su competencia emocional y potenciar una mayor introspección, pero sin develar asuntos demasiado conflictivos. Es decir, aportaron un soporte seguro para que el adolescente pudiese profundizar en los elementos emergentes de su viaje.

El soporte de la música proyectó las imágenes metafóricas experimentadas durante el viaje, adquiriendo una especial relevancia la comprensión e identificación de sus emociones, que fueron interpretadas por cada adolescente durante el postludio de cada sesión, y en las siguientes sesiones verbales.

Así, podemos afirmar que el desarrollo y la implementación en el número de sesiones durante la intervención con GIM y la utilización de más tiempo de música (un programa completo), aumentó el repertorio de las emociones nombradas y experimentadas por la mayoría de los participantes, con respecto a las cuatro primeras sesiones.

Después del viaje musical, en el Postludio y en las sesiones verbales (6 y 8) todos los participantes nombraron emociones experimentadas durante el viaje musical y todos, en mayor o menor grado, reconocieron esas y otras emociones en relación a sí mismos.

Además, a pesar de las diferencias entre los participantes en la focalización de la atención, los resultados muestran que la música proyectó imágenes durante el viaje, a través de las cuales los adolescentes focalizaron la atención en elementos y atmósferas simbólicas. Este aspecto estuvo presente en cinco o más participantes y mostró relevancia para el análisis y la interpretación del contenido metafórico posterior.

Durante los viajes musicales, correspondientes a las sesiones 5 (Programa musical Explorations) y 7 (Programa musical Quiet Music), la música utilizada en estas dos sesiones reveló dos funciones importantes para:

1.- La elaboración del contenido metafórico de las imágenes experimentadas por los adolescentes.

2.- La interpretación de la comprensión de su conciencia emocional.

Con respecto a la elaboración del contenido metafórico de las imágenes, la música aportó las siguientes categorías compartidas por los participantes:

- La identificación del Yo en primera persona.
- La identificación de lugares imaginarios.
- La identificación de amigos o persona especial
- La experimentación de acciones agradables o desagradables
- La focalización de la atención en personas o lugares y en atmósferas simbólicas.

Del análisis posterior y en base a estas categorías obtuvimos que la música utilizada, aportó nuevas categorías significativas que complementaron a las anteriores y que han tenido una función importante y compartida por los distintos participantes para la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional, están han sido:

- La focalización de la atención en elementos simbólicos y en atmósferas simbólicas
- Los periodos de escucha musical asociados a narraciones metafóricas coherentes y completas, fragmentadas y/o relacionadas con la exploración de elementos simbólicos
- Los periodos de escucha dominados por diferentes sensaciones emocionales.

Sin embargo, con respecto a este último aspecto, la categoría que aportó mayor relevancia fue la correspondiente a *los periodos de escucha musical con narraciones metafóricas*, pues ha sido la única compartida por todos. Es decir, todos los adolescentes, bajo el estímulo musical, en sus sesiones desarrollaron algún tipo de narrativa de contenido metafórico y/o exploraron los elementos simbólicos emergentes en sus imágenes, para dotarlos posteriormente de una interpretación sobre sí mismos.

Así, después del viaje musical, todos desarrollaron el proceso de interpretación de la comprensión de su conciencia emocional. Por tanto, en el postludio de las sesiones 5 y 7 de GIM, y en las sesiones verbales que siguieron respectivamente (sesiones 6 y 8), todos los adolescentes encontraron relaciones entre sus imágenes, narraciones y las emociones experimentadas durante el viaje musical en base a dos aspectos: El contenido metafórico con el foco de intención y con otros aspectos de su vida.

En este sentido, consideramos que la música ha ejercido una función comunicadora apoyando un diálogo continuo con la conciencia del viajero/a y estamos de acuerdo con las aportaciones de la investigación de Blom (2014) en donde la música fue descrita metafóricamente como un socio para dialogar con el cliente acerca de sus imágenes, verificando que los elementos musicales podrían ser análogos a los elementos en una conversación terapéutica, utilizando las imágenes que emergen de los viajeros/as como metáforas de experiencias vitales.

Además, los dibujos representados al finalizar cada uno de los viajes musicales, muestran evidencia de cómo los adolescentes atendieron a la imagen metafórica que contenía mayor carga emocional. En este sentido, consideramos que la expresión plástica representada, después del viaje musical, puede aportar un elemento importante para la exploración de la competencia emocional.

8.1.1.3.- Mejora de la comprensión emocional.

Del análisis de la interpretación de la conciencia emocional de cada adolescente, los resultados muestran que existen elementos comunes y diferenciados entre los participantes independientemente de los focos de intención planteados, por cada uno al inicio de su viaje, que han producido una mejora en la comprensión de su conciencia emocional.

Para evaluar esta mejora atendimos a las interpretaciones realizadas por los adolescentes, después del viaje musical, en relación a sus experiencias de vida.

De esta evaluación y basándonos en la capacidad de autogestión emocional de cada adolescente, obtuvimos que las sesiones de Musicoterapia GIM ayudaron a:

1.- Todos los adolescentes a expresar comprensiones en relación a su necesidad de tener más confianza en sí mismos y establecer vínculos afectivos desde la aceptación y el respeto en la búsqueda de su propia identidad.

Este aspecto muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, en la búsqueda de la identidad personal durante la adolescencia, fue relevante y significativo durante toda la intervención. En este sentido, Harter (2006), define el autoconcepto como “la representación que el individuo construye de sí mismo tras considerar y evaluar su competencia en diferentes ámbitos” (p. 563). Durante la adolescencia, esta representación conjuga aspectos sociales, relacionados fundamentalmente con la comparación con los demás, y aspectos cognitivos vinculados a las diferentes posibilidades de diferenciación e integración de la información sobre el yo. Es decir, los factores cognitivos afectan a la organización interna del autoconcepto y determinan el modo en que un individuo puede mirarse a sí mismo. En este sentido, consideramos que la exploración e identificación con las diferentes imágenes experimentadas durante los viajes musicales, han favorecido la elaboración cognitiva en el adolescente para una mejora en la comprensión de su conciencia emocional.

2.- Cuatro de los participantes (Clara, Estrella, Luna y Sandra) interpretaron su comprensión emocional en referencia a la necesidad de establecer amistades superando el miedo a sentirse rechazados o enjuiciados por mostrar sus debilidades y/o fortalezas, al mostrarse tal como son.

Este aspecto también fue relevante para estas cuatro participantes a lo largo de su proceso con GIM. En este sentido la exploración de la conciencia emocional de las adolescentes a través de las sesiones de GIM, posibilitó una apertura a la automotivación para emprender nuevas acciones en la búsqueda de una mejora en la calidad de las relaciones del grupo de iguales. Bisquerra (2009), reconoce esta competencia como la “capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, de tiempo libre, etc.” (p.149).

Mantener buenas relaciones con los iguales es un indicador de ajuste que, además favorece el bienestar social y emocional de los adolescentes. Multitud de estudios muestran que quienes mantienen mejores relaciones con sus compañeros también tienen mejor bienestar emocional y competencia relacional. Al tiempo que, quienes no tienen amigos muestran sentimientos de soledad, incompetencia, ansiedad y baja autoestima (Berndt, 1996; Parker y Asher, 1987). Por ello, consideramos que la intervención de la Musicoterapia GIM, puede ser una herramienta de prevención y de observación para detectar estados de vulnerabilidad de los adolescentes, para evitar el aislamiento y favorecer la expresión de situaciones que requieran de atención.

3.- Todos los participantes expresaron en el postludio de las sesiones de GIM diferentes emociones (positivas y negativas) en relación a sus diferentes o focos o experiencias vitales. Interpretaron fundamentalmente en el postludio de la sesión 7, y en la sesión verbal 8, diferentes fortalezas y necesidades, desde un enfoque positivo, para superar las dificultades. A la vez que experimentaron diferentes emociones en el reconocimiento de agrado y desagrado en relación a las actividades que realizan.

En este sentido, consideramos que las sesiones de GIM, ayudaron a los adolescentes a potenciar *una actitud favorable* o “capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad: sentirse optimista y potente (empoderamiento) al afrontar los retos diarios” (Bisquerra, 2009, p.150). Es decir, desde la propia emoción sentida y experimentada durante los viajes musicales los participantes pudieron afrontar los retos y dificultades que la propia experiencia imaginaria les proporcionó, para poder transformar su experiencia a través del reconocimiento de sus propias capacidades y fortalezas.

Estamos de acuerdo con Epstein (1994, 1998), en profundizar en el aprendizaje de la mente experiencial del adolescente, poniendo énfasis en la utilización de técnicas o habilidades específicas, orientadas al gobierno y expresión de las emociones para transformar el pensamiento destructivo en pensamiento constructivo. Es por ello que Epstein insiste en aprender de los propios sentimientos y en la utilización de la imaginación como punto de partida para el logro del éxito en la vida a través del bienestar emocional.

4.- Los participantes interpretaron su conciencia emocional en la necesidad de sentirse apoyados por el grupo de amigos y/o familia para establecer un soporte de seguridad y tranquilidad en las acciones que desarrollan.

Este aspecto también resultó significativo en la mejora de la comprensión emocional de los adolescentes durante las sesiones de GIM. La necesidad de *Buscar ayuda o recursos* definida como la “capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles apropiados” (Bisquerra, 2009, p.152), es una competencia especialmente relevante durante la adolescencia.

Consideramos que para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los adolescentes, es preciso proporcionarles experiencias de interacción con personas que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuales puedan aprender a confiar en sí mismos y en los demás; a predecir, interpretar y expresar sus emociones, y a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación con el comportamiento de los demás. Por ello, consideramos que las sesiones de GIM, aportaron un espacio de confianza y seguridad necesario para los participantes y poder expresar sus diferentes estados emocionales de mayor vulnerabilidad. Por tanto, el soporte grupal aportado por el grupo de iguales y la musicoterapeuta ha sido fundamental para establecer una relación de empatía, para escuchar y ser escuchados.

5.- Todos los participantes interpretaron su conciencia emocional en base a las propias emociones simbolizadas y nombradas, según el contenido de las imágenes experimentas, aceptando sus dificultades y valorando sus capacidades, como potenciales retos para satisfacer su crecimiento como adolescentes.

En este sentido consideramos que el desarrollo de las sesiones de GIM, proporcionó una mayor aceptación de la experiencia emocional en cada uno de los adolescentes, respetando las diferencias y favoreciendo la expresión individual. Es decir, las sesiones de GIM, potenciaron la *Autoeficacia emocional* de los adolescentes, en donde “uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable” (Bisquerra, 2009, p. 149).

8.1.1.4.- Regulación emocional.

El análisis realizado en las 8 primeras sesiones, aportó la relevancia del reconocimiento y simbolización de las emociones propias junto con la interpretación del contenido metafórico de las imágenes para la comprensión de la conciencia emocional. Así, en las 3 sesiones siguientes de GIM (9, 11, 12, la sesión 10 fue verbal) las narraciones expresadas durante el viaje musical por los adolescentes, las entrevistas narrativas y las interpretaciones de las comprensiones de su conciencia emocional, permitió conocer las posibles soluciones saludables aportadas por los adolescentes en relación a las situaciones experimentadas durante el proceso de GIM.

En nuestro análisis atendimos a las aportaciones de Bonde (2005) según su teoría mimética, en tres niveles, de cómo la transformación metafórica y la configuración narrativa en GIM pueden conducir a la mejora de la autocomprensión y la calidad de vida. Así, analizamos el contenido metafórico en base a las respuestas experimentadas por los adolescentes, en relación a su regulación emocional.

La regulación emocional se define como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc” (Bisquerra, 2009, p. 148).

Los programas musicales utilizados, en esta fase de la investigación, en relación a los focos de intención trabajados fueron los siguientes:

Sesión 9: Programa musical *Secret Garden*. Foco de intención: “explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”.

Sesión 11: Programa musical *Reflections*. Foco de intención: “explorar que nos produce estrés en nuestra vida”.

Sesión 12: Programa musical *Childhood Remembered*. Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”.

A través de los programas utilizados, obtuvimos que la música en estas sesiones de GIM fue el motor catalizador, que junto con la metáfora de las imágenes experimentadas por los adolescentes, como elementos protectores y contenedores, permitieron expresar lo que estaba oculto y comprender desde la racionalidad imaginativa, un aspecto de un concepto, un fenómeno o un problema, en términos de otro.

En otras terapias verbales, “la metáfora no solo resalta, sino que también se esconde y la estructuración metafórica no nos da una comprensión total, sólo parcial” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 10). Sin embargo, el apoyo dinámico de la música seleccionada en GIM, ha hecho posible explorar las metáforas en profundidad en base a la narrativa expresada.

Por tanto, los viajes musicales han sido entendidos como un movimiento hacia el mundo de las imágenes, metáforas y símbolos a través de una exploración minuciosa desde la narrativa que estimula la propia metáfora musical.

Después de la música, los adolescentes elaboraron una comprensión cognitiva usando la imágenes como un puente, donde las metáforas se desarrollaron acompañadas y estimuladas por la narrativa no verbal de la música.

Así, basándonos en las transcripciones de las sesiones y de las entrevistas narrativas realizadas después del viaje musical pudimos identificar que:

- 1.- El contenido metafórico de las imágenes, en cada uno de los participantes, representa elementos dominantes en diferentes aspectos de su vida.
- 2.- Existen aspectos comunes y diferenciados, entre los participantes, en relación a las aportaciones saludables de la intervención con GIM.

1.- Con respecto al primer aspecto analizamos los tres niveles de metáforas experimentados en cada uno de los viajes (Bonde, 2005), obteniendo los siguientes resultados:

En el primer nivel, correspondiente al episodio narrativo (imágenes metafóricas del viaje musical), observamos que existen elementos simbólicos comunes en cada participante a lo largo de las tres sesiones de GIM realizadas y relaciones analógicas entre los dibujos realizados y las metáforas centrales atendidas, por cada participante en cada sesión (Sesiones 9, 11 y 12).

Carla y Estrella, atendieron a sus emociones en relación a la calidad de los vínculos con otras personas.

Clara, se identificó en su necesidad de confiar en los demás y ofrecer ayuda.

Daniel, reconoció sus fortalezas y debilidades en relación al grupo de amigos.

Luna, exploró diferentes elementos simbólicos en relación a sus necesidades y su sensación de soledad en el grupo de amigos.

Sandra, experimentó escenarios naturales para dar soporte a su experiencia emocional, atendiendo a la interpretación de los pocos elementos simbólicos experimentados, en el posludio de cada una de las sesiones y relacionándolo con el soporte y la confianza necesaria que le ofrece la familia y el grupo de amigos.

Valentín, se identificó con su necesidad de evadirse de las preocupaciones a través de las actividades que le producen disfrute, como el deporte y la música, además de valorar los vínculos de relación, como soporte para su bienestar.

Por tanto, todos los participantes en cada uno de sus viajes desarrollaron durante los periodos de escucha musical narraciones simbólicas. Clara y Luna elaboraron narrativas coherentes y completas y el resto de los participantes, Carla, Daniel, Estrella, Sandra y Valentín, narrativas fragmentadas. Todos, visualizaron imágenes en diferentes escenarios en relación a sus vínculos emocionales y el grupo de iguales y/o familia. Por tanto, las imágenes específicas experimentadas, con respecto al episodio narrativo, en cada uno de los viajes musicales resaltan aspectos importantes de la vida del adolescente, contemplados a través de diferentes metáforas expresadas.

En el 2º nivel, referido a la configuración narrativa del Yo (comprensión de su conciencia emocional), todos los participantes, durante el viaje musical, han focalizado su atención en una imagen o imágenes concretas, proyectándose y configurando una narrativa de su Yo y explorando con mayor profundidad los elementos simbólicos en relación consigo mismos y las emociones experimentadas.

En el 3º nivel, referido a la narrativa completa (toma de conciencia y relación con el foco de intención y aspectos de su vida), en relación a los focos de intención propuestos, pudimos comprobar que todos los participantes han elaborado una narrativa completa en base a sus experiencias de vida, para tomar conciencia en la relación emoción- cognición- comportamiento, a través de las imágenes metafóricas experimentadas.

Con respecto a *¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?* (Sesión 9 y Sesión verbal 10) y a través de la rica variedad de imágenes y metáforas del Yo experimentadas, los adolescentes atendieron a:

- 1.- La valoración e importancia de las personas que están, y han estado en su vida para darles apoyo, cuidado y protección.
- 2.- La preocupación de sentirse integrados y aceptados en el grupo de iguales, para mantener vínculos emocionales de calidad y poder ser ellos mismos.
- 2.- La necesidad de reconocer su fortalezas y debilidades para superar el miedo a los juicios de los demás y potenciar su confianza.

- 3.- La necesidad de evitar el aislamiento emocional, reconociendo y compartiendo con los demás las diferentes emociones experimentadas.

Ante la pregunta, *¿Qué nos produce estrés en nuestra vida?* (Sesión 11), los participantes interpretaron sus metáforas en base a:

- 1.- La necesidad de aprender a manejar situaciones de estrés a través desde una expresión emocional adecuada y el reconocimiento y expresión de las emociones reprimidas.
- 2.- La desconfianza ante las personas que no son del mismo grupo y su necesidad de dar y ofrecer ayuda, estableciendo mecanismos de protección saludables.
- 3.- La presión y la tensión experimentada en los exámenes y la necesidad de afrontar el miedo al fracaso valorando el propio esfuerzo.
- 4.- La importancia del grupo de iguales para evitar el aislamiento, respetando la diferencias.
- 5.- La aportación saludable de realizar actividades placenteras, para potenciar la concentración y evadir las preocupaciones.

Finalmente, con respecto a *¿Cómo nos relacionamos con los demás?* (Sesión 12), elaboraron su toma de conciencia con respecto a:

- 1.- La necesidad de evitar las desigualdades entre el grupo social y valorar las capacidades que cada uno puede aportar, para conseguir un mundo mejor.
- 2.- La posibilidad de mantener una mayor cercanía en los vínculos emocionales, potenciando una mayor apertura a la expresión emocional para evitar la soledad y compartir las fortalezas y necesidades.
- 3.- La dificultad de integrarse en nuevos grupos de iguales y la capacidad de emprender nuevas acciones desde la confianza y el respeto.

2.- Los aspectos comunes y diferenciados entre los participantes en relación a las aportaciones saludables de la intervención con GIM se obtuvieron del análisis de cómo la toma de conciencia de los adolescentes se relacionaba con el resto de las siguientes categorías, propuestas por Bisquerra (2009) en relación a la emoción-cognición-comportamiento: La expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

De los resultados obtenidos según la interpretación que hemos realizado en base a la toma de conciencia expresada por los participantes (sesiones 9 a 12), obtuvimos que la intervención de Musicoterapia GIM ayudó a todos los participantes, con respecto a las categorías anteriormente mencionadas, a aportar soluciones saludables en sus situaciones de vida. Es importante señalar que estas categorías normalmente, no aparecen expresadas de forma aislada sino que se encuentran en relación con otras.

No obstante, por los resultados obtenidos observamos que cada adolescente ha podido regular su emoción en las sesiones de GIM, en base a las cuatro categorías anteriormente descritas. Siendo las más significativas para la mayoría de los participantes: La capacidad de expresar las emociones de forma apropiada en relación al grupo de iguales y la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que conllevan.

En la emoción-cognición-comportamiento de cada participante, parece existir una relación entre las emociones reconocidas como propias y la regulación emocional que el adolescente ha interpretado a través del contenido metafórico de sus imágenes.

En este sentido, Carla, Clara, Estrella y Luna presentan, por la toma de conciencia expresadas en relación al reconocimiento de las emociones propias y la interpretación del contenido metafórico de sus imágenes, habilidades más altas para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación.

Daniel, Sandra, Luna y Valentín, presentan la categoría de expresión emocional adecuada, como la más relevante con respecto al resto de los participantes, para relacionarse con los demás. Por otra parte, Sandra y Daniel son los únicos del grupo que han mostrado competencias para autogenerarse emociones positivas en busca de un mejor bienestar.

Por tanto, podemos concluir con respecto a la regulación emocional que la intervención con Musicoterapia GIM ayudó a redefinir distintas situaciones de vida en los participantes, aportando soluciones saludables para:

Identificar diferentes aspectos de su vida en base a sus necesidades y fortalezas.

Reconocer el soporte significativo que ofrece el grupo de iguales y la familia para una adecuada regulación emocional en relación al reconocimiento y expresión de sus propias emociones y en la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto.

No está dentro del marco de esta investigación la evaluación del proceso de transformación que se ha podido producir en cada adolescente con referencia a aspectos más concretos de su vida, aunque si sería interesante para otras futuras investigaciones.

8.1.2.- Exploración de la conciencia social de los adolescentes con GIM.

Con referencia a este aspecto y después de las 12 sesiones grupales (BMGGIM) realizadas con los siete adolescentes, los resultados obtenidos se basan en el estudio de las sesiones individuales de GIM de cada participante (viajero/a) y las observaciones expresadas por el resto del grupo. Durante 7 sesiones (13 a 19), cada adolescente realizó una sesión individual (BMGIM), mientras el resto del grupo observaba. A través de las entrevistas realizadas al viajero/a, durante, y a los observadores, después del viaje, analizamos los datos para observar las respuestas con respecto a la exploración de la conciencia social de los participantes.

Por otra parte, durante el postludio de cada una de las sesiones, todos los adolescentes (viajero/a y observadores) compartieron con el resto de los participantes sus valoraciones con respecto a las observaciones e interpretaciones realizadas del viaje musical. Analizamos los datos según las respuestas expresadas por cada participante e identificamos las diferencias y similitudes entre la “intrasubjetividad” del viajero y la “intersubjetividad” aportada por el grupo.

En esta fase de la investigación atendimos a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cómo GIM potencia la empatía entre iguales?
- 2.- ¿Cómo puede ayudar GIM a simbolizar y reconocer las emociones ajenas y a mejorar la comprensión de los demás?
- 3.- ¿Cómo ha sido la relación compartida entre la experiencia vivida del viajero/a y el resto del grupo?
- 4.- ¿Cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de la conciencia social y la relación entre iguales?.

En la actualidad, de la literatura revisada, hemos obtenido que la definición más aceptada de empatía es la aportada por Davis (1996) como “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro en base a respuestas afectivas y no afectivas” (p.12).

Es necesario señalar que, según Fernández-Berrocal y Extremera, (2006) a partir de los años 90, se abordó el estudio de la empatía desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional (IE), término introducido en la literatura por Salovey y Mayer (1990) aunque popularizado por Goleman (1995).

Por tanto, el modelo sobre Inteligencia Emocional más estudiado y aplicado es el modelo de Mayer y Salovey (1997), quienes entienden que la inteligencia emocional está formada por cuatro capacidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Desde este enfoque, puede considerarse que la empatía incluiría aspectos relacionados tanto con la percepción de las emociones de los demás como con su comprensión.

Otra aproximación al estudio de la Inteligencia Emocional es la que hace Bar-On (1997, 2000) en su modelo de inteligencia socioemocional (ESI, emotional-social intelligence model). Este autor, comprende la empatía como un componente denominado por habilidades interpersonales, para ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros. Por tanto, nuevamente, la empatía se considera como un componente cognitivo.

8.1.2.1.- Comprensión de la conciencia social en GIM.

En las respuestas analizadas en relación a los viajes observados, hemos obtenido que todos los adolescentes se han dado cuenta de cómo cada adolescente tiene su propio estilo personal de imágenes durante la escucha musical. Y cómo explorando y observando los elementos asociados a las narrativas de contenido metafórico expresadas por el viajero/a se produce una mejora en la comprensión social, es decir, en la comprensión del otro según la propia interpretación.

Los resultados obtenidos revelan que todos los observadores en sus observaciones identificaron a los viajeros/as, en primera persona como protagonistas principales de las imágenes experimentadas durante la escucha musical (sesiones individuales de Carla, Estrella, Clara, Sandra, Valentín), o a través de la proyección en elementos simbólicos (sesiones individuales de Luna: Pez de colores y Daniel: niño)

Todos focalizaron la atención de sus observaciones en el análisis de lugares, personas, acciones, elementos y atmósferas simbólicas más significativos, asociándolas a la experiencia emocional del viajero/a.

Sin embargo, la focalización de la atención en personas fue la más significativa y la atendida, por todos los participantes en las sesiones individuales de Carla (Sesión 13.13), Estrella (Sesión 13.15), Clara (Sesión 13.16) y Daniel (Sesión 13.18).

Así, de la interpretación realizada por los adolescentes con respecto a esta categoría obtuvimos los siguientes resultados:

- 1.- Búsqueda de una mayor seguridad a través del apoyo en personas importantes (Sesiones 13.13 y 13.18)
- 2.- Necesidad de dar y recibir ayuda (Sesión 13.15)
- 3.- Capacidad de liberarse de la preocupación excesiva por los demás y atender a sus propias necesidades. (Sesión 13.16)
- 4.- Deseo de vencer el miedo a las críticas de los demás para ser aceptados y respetados desde la propia identidad. (Sesión 13.16)

Con respecto a la focalización de la atención en acciones, los adolescentes observadores atendieron a esta categoría, en las sesiones individuales de Luna (Sesión 13.14), Estrella (Sesión 13.15), Clara (Sesión 13.16) y Valentín (Sesión 13.19).

De las interpretaciones realizadas hemos obtenido los siguientes resultados:

- 1.- Dificultad de relacionarse con otras personas diferentes por el miedo a no ser aceptada. (Sesión 13.14)
- 2.- Necesidad de tranquilidad y relajación para liberar la incomodidad sentida en algunos momentos y poder expresar emociones. (Sesiones 13.15 y 13.16)
- 3.- Capacidad de afrontar las situaciones desde diferentes acciones. (Sesión 13.16)
- 4.- Reconocimiento de situaciones de desagrado. (Sesión 13.16)
- 5.- Necesidad de encontrar apoyo. (Sesión 13.19)
- 6.- Sentirse integrado en el grupo de iguales para compartir experiencias evitando la soledad. (Sesión 13.19)

La categoría que se presenta como muy significativa en la identificación y simbolización de las emociones de los demás y la comprensión social fue: la focalización de la atención en elementos simbólicos. Esta categoría fue atendida, por los adolescentes, en las sesiones individuales de Carla (Sesión 13.13), Luna (Sesión 13.14), Estrella (Sesión 13.15), Daniel (Sesión 13.18) y Valentín (Sesión 13.19).

De sus interpretaciones hemos obtenido los siguientes resultados:

- 1.- Reconocimiento de las fortalezas para conseguir los propios objetivos. (Sesiones 13.13, 13.14, 13.18 y 13.19)
- 2.- Necesidad de apoyo emocional en las relaciones del grupo de iguales y familiares. (Sesiones 13.13, 13.15 y 13.19)
- 3.- Necesidad de superar los miedos y la vergüenza, en las relaciones del grupo de iguales para evitar el aislamiento y la soledad. (Sesiones 13.14 y 13.15)

4.- Identificación de las experiencias emocionales positivas y negativas. (Sesión 13.15)

La focalización de la atención en atmósferas simbólicas ha sido atendida por los adolescentes en las sesiones individuales de Carla (Sesión 13.13), Luna (Sesión 13.14), Clara (Sesión 13.16) y Sandra (Sesión 13.17).

De las interpretaciones realizadas por los adolescentes observadores hemos obtenido los siguientes resultados:

- 1.- Reconocimiento de los cambios de estado ánimo. (Sesión 13.13)
- 2.- Necesidad de explorar miedos como la soledad, el estrés, el aislamiento y el rechazo del grupo de iguales por sentirse diferente. (Sesiones 13.14 y 13.17)
- 3.- Identificación de emociones positivas, tranquilidad y relajación para liberar emociones negativas. (Sesiones 13.16 y 13.17)

De los resultados anteriormente descritos en base a las categorías analizadas, hemos obtenido que los participantes observadores han identificado diferentes emociones en los viajeros/as para la interpretación de la conciencia social, en relación a los mismos.

Por tanto, llegaron a una interpretación en la comprensión de la conciencia emocional de los demás, y a una mejora de su conciencia social.

Finalmente, hemos analizado los elementos comunes, en al menos dos participantes, de la interpretación realizada por los observadores en relación a las necesidades identificadas en los adolescentes durante las sesiones individuales. De este análisis hemos obtenido los siguientes resultados significativos:

- 1.- Identificación de las experiencias emocionales positivas y negativas como parte del proceso de maduración emocional. (En todas las sesiones)
- 2.- Necesidad de recibir y dar apoyo entre el grupo de iguales y la familia para afrontar las dificultades y reconocer los logros. (Sesiones de Carla, Estrella, Sandra, Daniel y Valentín).

3.- Necesidad de liberarse de los juicios del grupo, del miedo a equivocarse y de reducir la preocupación excesiva por los demás, atendiendo a las propias necesidades. (Sesiones de Estrella, Clara, Sandra y Daniel).

4.- Necesidad de una mayor confianza en sí mismos y reconocimiento de sus fortalezas para conseguir sus objetivos. (Sesiones de Carla, Sandra, Daniel y Valentín).

5.- Aceptación del proceso natural de maduración de cada individuo durante la adolescencia, lo cual conlleva cambios en las personas y en el grupo de amigos, respetando a cada uno tal como es y respetando las diferencias. (Sesiones de Luna, Clara, Sandra y Daniel)

6.- Necesidad de una mayor relajación y liberar emociones negativas para disfrutar de su adolescencia. (Sesiones de Estrella, Clara, Sandra y Daniel)

7.- Necesidad de ser aceptado desde la propia identidad y liberarse del miedo a no sentirse integrado/a. (Sesiones de Luna, Clara y Valentín)

8.- Reconocimiento de sus capacidades para afrontar los problemas emprendiendo diferentes acciones. (Sesiones de Luna y Estrella)

9.- Necesidad de expresar las emociones para salir del aislamiento y la soledad. (Sesiones de Luna y Valentín)

8.1.2.2.- Comprensión emocional entre el viajero y los observadores.

En esta fase de nuestro estudio analizamos la relación entre la interpretación realizada por los participantes observadores en las sesiones individuales de GIM (intersubjetividad de los observadores) y la interpretación realizada por el viajero/a sobre su propia conciencia emocional (intrasubjetividad del viajero/a).

Para ello hemos analizado y comparado las diferencias y similitudes entre las respuestas expresadas por los viajeros/as en las entrevistas episódicas realizadas después de

su viaje musical y las expresadas por los participantes observadores, obteniendo los siguientes resultados:

Existe una relación significativa, en base a las similitudes, entre la interpretación de la comprensión emocional realizada por el viajero/a y la interpretación de la conciencia social descrita por los observadores.

Existe una relación de similitud entre la focalización de la atención en las personas, acciones, atmósferas y elementos simbólicos de los viajeros/as y la atendida por los observadores. En este sentido hemos obtenido que la interpretación que hacen tanto los viajeros/as como los observadores aporta una comprensión significativa de los participantes observadores, sobre la experiencia emocional del viajero/a.

Existen claras semejanzas entre la toma de conciencia de los viajeros/as con respecto a la comprensión de su conciencia emocional y la interpretación realizada por los observadores.

Así, a Carla, las interpretaciones del grupo de observadores le han ayudado a tomar conciencia de su necesidad de pedir ayuda para establecer vínculos afectivos de mayor cercanía para evitar su soledad y sentirse más confiada y apoyada.

Para Luna, los comentarios de sus compañeros le han proporcionado un soporte seguro y de confianza para expresar sus emociones en relación a sus dificultades para hacer nuevos amigos.

Estrella, se ha dado cuenta a partir de la interpretación de su propia conciencia emocional y las aportaciones del grupo, de su necesidad de pedir ayuda para evitar su excesiva preocupación hacia los demás y poder compartir sus propias emociones.

Con respecto a Clara, ha tomado conciencia a través de las expresión de sus propias emociones y de la comprensión del grupo, que necesita ocuparse mas de sí misma, aceptando los cambios que se pueden producir entre el grupo de iguales y respetando el proceso de desarrollo de cada uno de los adolescentes.

Sandra ha reconocido, a través del proceso grupal desarrollado, que necesita superar sus miedos para poder realizar las acciones que desea y establecer relaciones de una manera más desinhibida.

Daniel ha identificado sus fortalezas y capacidades para atreverse a hacer lo que necesita, reconociendo su necesidad de recibir y ofrecer ayuda, el esfuerzo realizado y compartiendo los logros y los retos superados.

Valentín ha expresado y compartido con el resto del grupo sus emociones, que le han aportado confianza y seguridad para afrontar los posibles cambios que se están produciendo en sus relaciones sociales.

En resumen, los resultados muestran que las sesiones individuales de Musicoterapia GIM mejoran y ayudan a la comprensión de la conciencia social, es decir, favorecen la empatía y la toma de conciencia de las emociones y las necesidades de los demás.

Además las sesiones individuales de Musicoterapia GIM han aportado una mejora significativa en las siguientes competencias relacionadas con la conciencia social:

La escucha activa para profundizar en la comprensión de la conciencia social entre el grupo de iguales, atendiendo a sus necesidades y reconociendo sus capacidades para afrontar las dificultades.

Respeto por los demás, aceptando y valorando las diferencias individuales.

La comunicación receptiva para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como a través de la interpretación de los elementos metafóricos identificados en las sesiones individuales.

Compartir emociones a través de una comunicación expresiva y empática, ofreciendo la oportunidad de expresar las propias interpretaciones y demostrar a los demás que pueden ser comprendidos.

Aceptar la necesidad de buscar ayuda y recursos para sentirse apoyados en el proceso de maduración emocional como adolescentes, y así poder gozar de forma consciente de bienestar emocional para sí mismo y poder transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

En este sentido, consideramos relevante el trabajo con GIM para trabajar las relaciones entre iguales y los resultados obtenidos a este respecto muestran que las sesiones individuales de GIM realizadas, observadas por el grupo, potencian la empatía.

En el contexto de la psicología del desarrollo, Merleau-Ponty fue probablemente el primero en utilizar el concepto de la intersubjetividad. Tal como señalan Diamond y Marrone (2003), Merleau-Ponty consideraba que el niño no nace encerrado en su propia subjetividad y atraviesa un complejo proceso deductivo que lo lleva a descubrir, en algún momento, que existen otras personas con subjetividades propias. Más bien, en concordancia con los supuestos de la fenomenología supuso que el niño está primordialmente abierto a los demás y orientado hacia ellos, encontrándose a sí mismo en una situación interpersonal y expuesto a las respuestas del otro.

Madison (2001), sugirió que la intersubjetividad, en este sentido, es la experiencia primaria y que la subjetividad individual se origina en ella, el niño comienza su vida de modo intersubjetivo y gradualmente se descubre a sí mismo a través del otro. Los demás lo tratan como un otro y este hecho le permite empezar a experimentarse como sujeto. En el adulto, y con mucha más importancia en la adolescencia como transición al establecimiento de la identidad personal, la intersubjetividad continúa siendo el fundamento de su experiencia individual y sostiene su capacidad para vincularse con el mundo y las demás personas. Por ello, la intersubjetividad es un campo común para relacionar e interactuar, al mismo tiempo que se desarrolla y surge como un resultado de esta relación y la interacción.

Así, la intersubjetividad es el campo mental que emerge de compartir y de regular con otros, la experiencia vivida en términos de las atenciones, las intenciones y la afectividad (Mitchell, 2000; Stern, 2004 y Stolorow y Atwood, 1994).

Consideramos importante seguir trabajando e investigando con GIM, en esta línea, que podría considerarse como una adaptación al método, ya que no hemos encontrado en la literatura revisada a este respecto, esta metodología de intervención grupal (viajero/a-observadores), pero los resultados obtenidos en esta investigación muestran que puede ser una nueva vía de trabajo para explorar la competencia social de los adolescentes.

8.1.3.- Los dibujos y la interpretación de la competencia emocional con GIM.

Del estudio interpretativo realizado en el proceso de evaluación para cada adolescente durante las 13 sesiones de GIM, podemos destacar que existen relaciones significativas entre los elementos simbólicos representados en sus dibujos y la interpretación que los adolescentes han realizado de los mismos, con relación a sus experiencias de vida y su competencia emocional.

Así, las relaciones analógicas observadas entre los dibujos y las interpretaciones realizadas en base a la identificación y la toma de conciencia de su competencia emocional aportan los siguientes resultados:

- 1.- Los adolescentes se han representado, así mismos en los dibujos realizados, como protagonistas principales de las imágenes experimentadas y la experiencia emocional asociada durante el viaje musical.
- 2.- Los participantes se han representado, proyectados a través de otras personas u objetos, en la identificación de su experiencia emocional.
- 3.- Los adolescentes han representado en sus dibujos diferentes elementos simbólicos relacionados con emociones experimentadas en su vida.
- 4.- Los participantes han representado en sus dibujos a personas en relación a la exploración de sus vínculos emocionales, familiares o de amistad.
- 5.- Los adolescentes, han representado la narrativa metafórica a través de diferentes símbolos, desarrollando un dibujo fragmentado para representar diferentes experiencias emocionales.

6.- Los adolescentes han representado diferentes atmósferas simbólicas en relación a estados emocionales.

En este sentido, consideramos claramente significativo el potencial expresivo de los dibujos para explorar la competencia emocional de los adolescentes en las sesiones de GIM, para integrar la experiencia y para aportar elementos que ayuden a la comprensión de la competencia emocional. A este respecto, cabe destacar las aportaciones realizadas por musicoterapeutas GIM en su trabajo de evaluación de mandalas (Bush, 1992; Bruscia, 1991; Borling, 1992 y Ventre, 1993).

En nuestra investigación, aunque los dibujos representados no están realizados bajo la forma del mandala, debido a que los adolescentes eligieron expresarse bajo otra modalidad, consideramos igualmente significativo la utilización de la expresión plástica para integrar la experiencia con GIM y registrar a través de un artefacto, como es en nuestro caso el dibujo representado, para observar y evaluar el proceso de exploración de la Competencia Emocional del adolescente.

Consideramos que la expresión plástica junto con la música, genera espacios de apertura, nuevas líneas posibles de construcción de sentido, aportando una comprensión más profunda de la “situación” que no refiere solo a un enriquecimiento del significado, sino de la experiencia misma.

Stern (2004) lo denomina “Expansión del momento presente” y lo refiere como familiar en las artes, considerándolo a la vez muy adecuado al enfoque fenomenológico. En dichas expansiones, para este autor, es sentido activamente el pasado como el trasfondo desde el cual toman forma y se desarrollan los eventos del presente. Desde nuestra perspectiva, consideramos que desde la expresión plástica realizada después de las sesiones de GIM, los adolescentes han podido referenciar elementos significativos, atendidos durante el viaje musical, para la comprensión de su Competencia Emocional en relación a sus experiencias de vida.

8.1.4.- Respuesta y valoración de los adolescentes a las sesiones de GIM.

De la evaluación realizada, utilizando *La Escala de Evaluación (RGIM)* de Bruscia (2000) con cada uno de los participantes, hemos obtenido que todos los adolescentes han obtenido un alto nivel de respuesta, durante cada una de las fases desarrolladas durante el proceso de intervención, en la sesión individual de GIM.

Con respecto a la valoración por parte de los adolescentes en relación al proceso de exploración de su competencia emocional con GIM, del cuestionario de entrevista, realizado en la última sesión (sesión 20), obtuvimos respuestas a tres preguntas generales:

¿Cómo la metodología de intervención les había influenciado?, ¿qué aportaciones encontraban a la intervención dentro del ámbito educativo? ¿cuáles habían sido las aportaciones más significativas en su proceso general con GIM?.

8.1.4.1.- Influencia de la metodología de intervención según los adolescentes.

Todos los participantes expresaron haberse sentido con la suficiente confianza para poder expresar sus emociones.

Todos los participantes contestaron que el taller de GIM, les había ayudado a sincerarse en la mayoría de las sesiones.

Todos los adolescentes consideraron que la música, durante las sesiones de GIM, ayuda y potencia la imaginación, para explorar y conocer aspectos emocionales de sí mismos.

Todos contestaron que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace el viaje.

8.1.4.2.- Aportaciones en el ámbito educativo según los adolescentes.

Los adolescentes contestaron afirmativamente que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, en relación al beneficio de conocerse mejor para relacionarse con los demás, ninguno hizo alusión específica a su mejora en los resultados académicos. Consideraron que después de haber participado en el taller de Musicoterapia han tomado más conciencia de que las emociones, y la manera de “sentir” de cada uno, influyen en otros aspectos de su vida, haciendo específica alusión a la influencia de sus emociones en las relaciones con los demás.

Todos los participantes contestaron que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su Competencia Emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás. Y todos recomendarían el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes. Además, Carla, Clara y Valentín añadieron que solo lo harían si el adolescente tiene interés en conocerse mejor y en dejarse ayudar.

8.1.4.3.- Aportaciones del Taller de GIM según los siete participantes.

De las respuestas de los participantes obtuvimos que el taller de Musicoterapia GIM les había ayudado a:

Identificar lo que es mejor para ellos a la hora de tomar decisiones y afrontar las propias dificultades.

Atender a aspectos de sí mismo que anteriormente habían estado ocultos, para conocerse mejor, atendiendo a sus problemas y dificultades.

Identificar, expresar y compartir emociones y no reprimir sentimientos que causan malestar y llevan al aislamiento.

Entender mejor las emociones y sentimientos de los demás para comprender mejor cómo actuar en determinadas situaciones y mejorar las relaciones personales.

Buscar el apoyo necesario entre las personas de su entorno, para expresar y resolver sus preocupaciones y problemas.

Finalmente, con respecto al cuestionario de estructura cerrada, los adolescentes contestaron si o no, a una serie de ítems en relación a los beneficios de la aplicación de la Musicoterapia GIM en el proceso de la exploración de su competencia emocional. Obtuvimos los siguientes resultados:

El 100% de los participantes contestaron SI, a los siguientes aspectos:

- Reconocer e identificar emociones que sentimos.
- Comprender las causas que producen esas emociones.
- Diferenciar entre lo que una persona piensa, siente y hace.
- Aceptar las cosas cuando no salen como quiero.
- Conocer sentimientos más positivos hacia uno mismo/a y hacia los demás.
- Conocer estados emocionales más críticos (o negativos) de uno mismo.
- Mejora en la comprensión de ti mismo/a
- “Hablar” con uno mismo/a, es decir, mantener un diálogo interno como forma de afrontar un tema personal.
- Desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo/a.

El 85,71% de los adolescentes contestaron SI, en relación a:

- Conocer estados emocionales más críticos, de los demás.
- Identificar situaciones problemáticas, los conflictos y sus posibles causas.
- Aumentar la comunicación, que permite compartir y elaborar con los demás, los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.
- Mejor reconocimiento de tus propias emociones.
- Mayor conocimiento de tus necesidades personales a nivel emocional.

Finalmente, el 57,14%, respondieron SI, con respecto a: Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas.

8.2.- Reflexiones

A través de esta investigación hemos descrito cómo la musicoterapia GIM potencia la exploración de la competencia emocional de cada uno de los adolescentes participantes en nuestra investigación, como un todo individual, como un sistema que forma parte de un contexto particular y que por tanto no puede desprenderse o desligarse de éste para ser explicado.

Por tanto, el conocimiento obtenido desde esta vía ideográfica es derivado de un modelo dinámico individual, el cual se sustenta en la intersubjetividad, que confirma que tanto la investigadora como el investigado, el grupo de adolescentes, han intercambiando puntos de vista, para entender e interpretar de manera más fidedigna la realidad representada teniendo lugar una transformación en la adquisición y conocimiento de las competencias emocionales de los participantes en la investigación.

En nuestra investigación sobre la competencia emocional de los adolescentes mediante la Musicoterapia GIM, hemos buscado una mirada holística del fenómeno, teniendo en cuenta el contexto y la participación de cada uno de sus integrantes, incluyendo la de la investigadora, en el contexto. La sensibilidad al contexto ha implicado, ver las cosas como si estuviesen ocurriendo por primera vez, apartando en la medida de lo posible las creencias y conocimientos sobre cómo ocurren las cosas, para no dar por sentado lo que está sucediendo y atender únicamente a la observación de nuestro objeto de estudio. Por ello hemos hecho uso de la idea de “suspension de juicio” propuesta por Taylor y Bogdan (2002) con la finalidad de mantener todos los sentidos abiertos a lo que ocurre en el contexto de la investigación y como sugiere Flick (2007), haciendo referencia a mantenerse alerta para que la pregunta de investigación y los datos que se obtienen en el escenario, generen hipótesis, preguntas. Por ello, hemos mantenido una actitud abierta a la posibilidad de admitir aquellas evidencias que permiten generar más de una pregunta sobre las posibles teorías del fenómeno.

Por tanto, aunque mi presencia, como investigadora y musicoterapeuta y la de los participantes ha podido modificar el contexto, se ha tratado de eliminar y analizar sus efectos a través de una comprensión holística, considerando las diferentes perspectivas de

la situación y siendo todas ellas valiosas. Así, hemos incorporado las múltiples aportaciones de todos los participantes para comprender nuestro objetivo de estudio.

En este sentido, aunque hemos llegado a una comprensión global, hemos atendido fundamentalmente a la particularidad y singularidad de cómo la Musicoterapia GIM ha ayudado a explorar y potenciar la comprensión de la competencia emocional de cada uno de los participantes adolescentes.

Por ello, cabe destacar que fruto de la interacción con el grupo de investigación y debido al uso de la Musicoterapia GIM, en donde se han trabajado aspectos de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, se ha producido un conocimiento personal de cada uno de los miembros del grupo social desde un compromiso humanista. En donde hemos entendido la realidad percibida por cada participante, integrada en su vida social, como la creatividad compartida por todos los individuos en base a sus experiencias imaginarias y expresiones plásticas, bajo el estímulo musical.

Consideramos, que la investigación se ha desarrollado bajo un soporte de confidencialidad y confiabilidad suficiente para que todos los participantes hayan podido expresar y compartir todos los aspectos necesarios para explorar y llegar a una mejor comprensión de su Competencia Emocional. Y en donde el hecho de compartirla, ha determinado una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes dentro del grupo.

Así, hemos desarrollado procesos en términos descriptivos e interpretado acciones, emociones, sentimientos, sensaciones, a través de un lenguaje (verbal y no verbal). Hechos funcionalmente relevantes que nos sitúa en una correlación directa con la experiencia vivida por los participantes en cada sesión de GIM.

Por tal razón, no hemos asignado valores numéricos ni códigos a sus observaciones, sino que se ha preferido registrar los datos en el lenguaje de los sujetos. Hemos considerado que las auténticas palabras y los dibujos de los participantes, expresados bajo la influencia de la música, han resultado vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los mismos, que nos han proporcionado los resultados o descubrimientos de esta investigación.

Consideramos que la proximidad a los mundos cotidianos de los participantes y el capturar sus pensamientos, emociones y acciones a través del empleo de Musicoterapia GIM, ha proporcionado un refuerzo sólido para, además de explorar la competencia emocional de cada uno de ellos, objetivo fundamental de esta investigación, poder potenciar su conciencia emocional y social, adquiriendo nuevos aprendizajes sobre sí mismos y el resto del grupo.

En definitiva, estas reflexiones se explican o tienen sentido, en razón del trabajo realizado con cada individuo, en relación a la exploración de su Competencia Emocional. En un proceso que a su vez ha tomado en cuenta las perspectivas de todos los participantes. Ya que esta investigación tiene sus raíces gnoseológicas en lo subjetivo, y por tanto, cada participante es quien ha aportado los elementos necesarios para conocer.

8.3.- Aportaciones de nuestra investigación

Durante el desarrollo de esta investigación, se nos plantearon y se nos abrieron diferentes vías de análisis y evaluación para enfocar nuestro objeto de estudio, la exploración de la competencia emocional a través de la Musicoterapia GIM, con adolescentes.

Como ya señalamos al inicio de esta tesis, las diferentes investigaciones realizadas en Musicoterapia se nutren de otras áreas afines, como la psicología, la medicina y la propia música, fundamentalmente.

Por otro lado, la investigación en educación se diversifica en diferentes áreas de estudio, muy relacionadas con las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en sus aulas, y las investigaciones en inteligencia emocional se han centrado fundamentalmente en resultados obtenidos a través de la utilización de instrumentos de evaluación estandarizados, que aunque nos parecen relevantes para el estudio de la competencia emocional, consideramos que dejan de lado, las propias emociones experimentadas en el “aquí y el ahora” por los participantes en las investigaciones.

Por ello, consideramos que nuestra investigación puede aportar una contribución muy importante y significativa al estado del arte actual, en diferentes ámbitos de investigación.

Desde el campo de la Musicoterapia GIM, existen en la actualidad muy pocos trabajos de investigación que estudien cómo la Musicoterapia GIM interviene en el contexto educativo con adolescentes, en España ninguna. De la literatura revisada, hemos obtenido que la mayoría de las investigaciones se encuentran dentro del área clínica.

Nos parece que nuestro estudio aporta relevancia en este sentido, ya que los resultados obtenidos demuestran los beneficios de la Musicoterapia GIM en este contexto, en el educativo, independientemente de cualquier patología clínica, enfermedad o desajuste emocional. Desde esta perspectiva, consideramos que nuestro trabajo puede aportar aspectos significativos que puedan ser utilizados en futuras investigaciones por otros musicoterapeutas o investigadores de GIM.

Además, la propuesta del Modelo teórico fundamentado en los pasos desarrollados en el proceso de GIM, basado en el análisis de las observaciones y dibujos de 7 adolescentes para la comprensión de la autoconciencia emocional y social, (enunciada en el Capítulo 7.- Análisis y Resultados), y que explica cómo la musicoterapia potencia la exploración emocional del grupo de adolescentes en nuestra investigación, puede ser revisada por otras investigaciones de GIM para contrastar resultados y/o encontrar nuevas aportaciones a la misma.

Por otra parte, consideramos que la metodología de análisis realizada sobre el contenido metafórico de las respuestas experimentadas por los adolescentes, para la comprensión de su regulación emocional, basada en la teoría de mimética de Bonde (2005), es una aportación más en esta línea y puede sugerir nuevos enfoques dentro del marco de investigación en GIM y también desde su práctica profesional. Es decir, consideramos que la atención prestada en esta investigación al contenido metafórico de las respuestas de los adolescentes, evidencian la importancia del estudio de la metáfora como elemento contenedor de las emociones en relación a las experiencias de vida de los adolescentes y pensamos que también podría ser atendidas en otros contextos de intervención con GIM.

La metodología de intervención utilizada para la exploración de la conciencia social de los adolescentes, donde un adolescente (viajero/a) ha realizado la sesión individual de GIM, mientras que el resto observaba, aunque podría considerarse una adaptación del método, revela aspectos significativos para trabajar la empatía entre el grupo de iguales. Por tanto, esta intervención de trabajo grupal con GIM, puede ser una aportación relevante para estudiar las similitudes y diferencias entre la intersubjetividad del viajero y la intrasubjetividad del grupo, en la comprensión de las emociones y la conciencia emocional de los demás.

Desde el campo de la Educación, consideramos que nuestra investigación aporta suficientes resultados relevantes a la comunidad educativa para implementar programas de Musicoterapia GIM en los centros escolares. Consideramos que los resultados obtenidos en la investigación revelan la necesidad de los adolescentes de explorar su competencia emocional para trabajar diferentes aspectos de su vida que necesitan ser expresados, escuchados y compartidos. Así, la música empleada en Musicoterapia GIM, por un musicoterapeuta cualificado, potencia y estimula la imaginación de los adolescentes proyectando una experiencia imaginaria que ayuda a los adolescentes a explorar, comprender y mejorar su competencia emocional y social.

En este sentido, consideramos que esta investigación proporciona los resultados suficientes para conformar un marco teórico fundamentado para la práctica de la Musicoterapia GIM en los centros educativos, que junto con los equipos de orientación psicopedagógica, pueda ofrecer nuevas propuestas de aplicación en programas de prevención o resolución de conflictos, para la educación emocional de los adolescentes.

Además, nuestro trabajo, a través de la exploración de la Competencia Emocional de los adolescentes, ha aportado datos relevantes en relación a los temas expresados y compartidos para trabajar en un programa de educación emocional, como son: Reconocer y expresar las emociones, potenciar la confianza, reconocer las fortalezas y necesidades, además de la necesidad expresada y compartida por los adolescentes de recibir y dar más apoyo entre el grupo de iguales y la familia para afrontar las dificultades y reconocer los logros.

Desde el campo de la psicología, nuestra investigación con Musicoterapia GIM puede aportar nuevas maneras de explorar la Competencia Emocional de los adolescentes, a través de la música, de las narrativas metafóricas y de los dibujos expresados por los adolescentes, como herramientas que complementen los instrumentos de evaluación habitualmente utilizados para medir esta competencia.

Por todo ello, creemos que esta investigación posibilita un nuevo marco de actuación para trabajar con los adolescentes en la observación de su Competencia Emocional, sin la necesidad de utilizar previamente la razón, sino únicamente dejándose llevar por la emoción y la imaginación de lo que la música les sugiere, para después poder llegar a la integración y a la comprensión a través de la cognición.

8.4.- Futuras líneas de investigación y propuestas

La investigación que hemos desarrollado, investigación cualitativa sustentada en el paradigma interpretativo, desde la perspectiva fenomenológica nos ha proporcionado una visión de nuestro objeto de estudio que ha abierto nuevas vías o futuras líneas de investigación.

Estas nuevas vías de estudio y propuestas, están determinadas por las limitaciones encontradas en nuestra propia investigación y los numerosos interrogantes que nos han surgido de los resultados obtenidos. Estas han sido las siguientes:

1.- El papel de la investigadora, como musicoterapeuta GIM, dentro de la investigación, a pesar de haber mantenido una posición abierta y flexible, tanto durante las sesiones de GIM como en el análisis y evaluación de los datos, consideramos que la propia empatía y cercanía generada con el grupo investigado puede haber proporcionado algún sesgo en la investigación. La supervisión de otros musicoterapeutas de GIM durante el proceso de investigación podría haber aportado otras perspectivas de confrontación y análisis, tanto de los datos obtenidos como de las observaciones en cada una de las sesiones. No obstante, la dificultad de encontrar especialistas GIM en España en el momento de la intervención, disponibles para esta función, no hizo posible tal opción.

En la actualidad, existe un mayor número de musicoterapeutas formados en el modelo GIM, con lo que esta propuesta se presenta como una nueva vía de trabajo.

2.- Otro aspecto que consideramos relevante es, que el grupo de participantes eran amigos desde la infancia, con lo que previamente existían grandes lazos afectivos. Esta circunstancia puede haber aumentado los efectos de deseabilidad social en las respuestas de los participantes después de las sesiones de GIM.

Quizá por ello, un menor número de adolescentes (57,14%) respondieron “Sí” con respecto a: Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas. Por ello, creemos que se podrían realizar nuevos estudios con grupos donde no exista previamente relación de amistad para contrastar los resultados.

Sin embargo, consideramos que la deseabilidad social puede haber sido compensada al utilizar la imagen metafórica, bajo el estímulo musical, como objeto para hablar de sus propias emociones.

3.- El horario de las sesiones de GIM, durante nuestra intervención fue a séptima hora, después de la jornada escolar, con lo que observamos que los adolescentes comenzaban las sesiones con ganas de descansar. Aunque todos adquirieron un fuerte compromiso con el grupo y hubo pocas ausencias, consideramos que se necesitan generar nuevas propuestas donde la intervención de la Musicoterapia GIM quede enmarcada dentro del horario escolar de los adolescentes.

En este sentido, la investigadora en la actualidad, realiza talleres de Musicoterapia GIM en un Instituto de Educación Secundaria durante la jornada escolar de los adolescentes.

No obstante, consideramos que se debe seguir trabajando e investigando para consolidar las propuestas de intervención con Musicoterapia GIM en los centros de Educación Secundaria y conseguir un reconocimiento a nivel normativo para que el trabajo de la educación emocional en los centros escolares quede regulado como una necesidad importante y urgente a tener en cuenta.

4.- La investigación sobre la Competencia Emocional por un lado y la Musicoterapia GIM, por otro, nos ha llevado a plantearnos numerosos interrogantes a lo largo de la investigación y al finalizar la misma.

Después de los resultados obtenidos, consideramos que se abren nuevas vías de investigación en relación a:

El estudio de los programas musicales en las sesiones grupales de GIM, para analizar cuales son las características musicales (género, instrumentación, carácter, timbre, melodía, ritmo, armonía, textura, armonía) concretas con los que se produce una mayor exploración de la competencia emocional de los adolescentes.

Se necesitan más trabajos de investigación a través de estudios fenomenológicos que describan la música que aporta una mayor exploración de la competencia emocional. Un buen referente en este sentido, podría ser el modelo estructural para el análisis de la música desarrollado por Grocke (1999; 2007)

Utilizar una metodología mixta para comparar los resultados obtenidos con los cuestionarios utilizados para medir la inteligencia emocional, por ejemplo, el *TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), el *EQ-i* (Chico, 1999) y el *TEIQue* (Pérez, 2003), con los resultados obtenidos de las sesiones de Musicoterapia GIM.

Realizar un estudio longitudinal para comprobar la efectividad de la Musicoterapia GIM con los adolescentes, en la mejora de su competencia emocional en relación a aspectos concretos de su vida.

En este sentido, nos pusimos en contacto recientemente (5-03-2017) con nuestro grupo de investigación a través de un email, para preguntarles qué recordaban de las sesiones de Musicoterapia GIM y que consideraban que les había aportado a sus vidas, pasados tres años desde nuestra intervención. Todos contestaron enseguida y expresaron aspectos en relación al beneficio de la Musicoterapia GIM para conocerse mejor así mismos.

Reproducimos uno de los emails recibidos, el de Luna (8-3-2017):

Ha pasado ya algún tiempo desde que todos y todas nos tumbábamos en el suelo, cerrábamos los ojos, la música sonaba a nuestro alrededor e imaginábamos y sentíamos. Tal vez aquella experiencia nos pareciese en aquel momento algo divertido, una actividad para pasar el tiempo con nuestros amigos. Pero para mí significó mucho más. Con el tiempo y sentándome a reflexionar, me doy cuenta de que Musicoterapia me ayudó a reconocer mis miedos, mis espinas clavadas, mis pensamientos más ocultos: mi pez arco iris.

A la edad de 14 años todos estos dibujos, estas canciones podían parecerme inocuos pero nada más lejos de la realidad. En parte y a medida que avanzaban las sesiones fui descubriendo algo dentro de mí, algo que no sabía reconocer pero que estaba ahí. Creo que de las experiencias bonitas e interesantes que te da la vida, esta es una de ellas, algo de lo que nunca me olvidaré y de lo que puedo sentirme orgullosa. Estas sesiones me enseñaron a bucear y a encontrar al pez arco iris que hay dentro de mí.

Otra posible vía de trabajo que se abre a partir de los resultados obtenidos es: elaborar instrumentos de evaluación siguiendo la metodología de la Musicoterapia GIM, que puedan ser validados para la observación de la competencia emocional en el contexto educativo y realizar estudios para observar y evaluar los beneficios de la Musicoterapia GIM, en relación a la mejora de los resultados académicos y la resolución de conflictos interpersonales.

Desde nuestra investigación, consideramos que hemos abierto un camino para comprender cómo actúa la Musicoterapia en la exploración de la competencia emocional de los adolescentes, de cómo la Musicoterapia GIM ayuda al reconocimiento y simbolización de las emociones, la comprensión, la regulación emocional y la conciencia social. Sin embargo, consideramos que todavía queda un largo camino por hacer para elaborar herramientas que puedan evaluar a través de rasgos comunes estos aspectos, en las sesiones de GIM. En este sentido, consideramos que el trabajo con la narrativa metafórica y las relaciones analogías encontradas en los dibujos de los participantes, puede ser una vía para seguir investigando en esta línea.

A este respecto, nos parece relevantes los estudios que se están desarrollando en relación a las investigaciones basadas en las artes. Gerge, Wårja y Pedersen (2017) han presentado recientemente, un procedimiento de investigación basada en las artes denominado el método Rx6, que utiliza la terapia expresiva de las artes con Musicoterapia GIM. Este enfoque se basa en la estética y en un entendimiento pragmático inspirado en una tradición interpretativa y constructivista, en donde el arte, la música y la expresión plástica, se aplica a la construcción de significado. Según estas autoras, el método Rx6 implica seis pasos: *relacionar, resonar, responder, reflejar, reaccionar y resultados* y puede ofrecer a los investigadores una comprensión profundizada y ampliada de los fenómenos estudiados en relación a las artes, que incluye la expresión plástica, la música y los estados no ordinarios de conciencia. Por ello, consideramos que este método puede ser un gran aporte para futuras investigaciones con GIM.

La expresión artística en la sesión de GIM, proporciona un rico material artístico con el que dialogar en busca de respuestas que sean útiles en el marco de la investigación, para obtener nuevos instrumentos de observación en referencia a la competencia emocional de los adolescentes y para el desarrollo de su mejor comprensión.

Estamos de acuerdo con Edwards (2015) que considera que la investigación basada en las artes ha recibido una exposición mínima en la Musicoterapia hasta la fecha y que se necesitan más estudios en este área (McCaffrey y Edwards, 2015). También Viega (2016) señaló esta falta de investigación “se ha publicado en Musicoterapia una cantidad modesta de investigación basada en las artes” (p.5). En este sentido, consideramos que los resultados obtenidos aportan relevancia para abrir nuevas líneas de interés en este enfoque.

8.5.- Conclusiones

Como conclusiones finales al trabajo de investigación realizado con el grupo de siete adolescentes, en donde hemos estudiado cómo la Musicoterapia GIM potencia la exploración de su Competencia Emocional, podemos extraer las siguientes:

La aplicación de GIM, en el contexto educativo, potencia la Competencia Emocional en los adolescentes en base a la exploración de su autoconciencia emocional y su conciencia social.

El procedimiento de exploración de la conciencia emocional con Musicoterapia GIM, establece una relación directa con el concebido por Mayer, Salovey y Caruso (2000) en relación a la inteligencia emocional: *Percepción emocional, Integración emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional*.

La particularidad e idoneidad de GIM para el trabajo con adolescentes en la exploración de su conciencia emocional viene determinada por la utilización de la música, especialmente seleccionada, que sirve para estimular, dar soporte y contener la experiencia imaginaria de los adolescentes con la función de explorar y profundizar en los diferentes elementos asociados a su Competencia Emocional. Durante la escucha profunda de la música, bajo un estado No Ordinario de Conciencia, todos los participantes han identificado y simbolizado sus propias emociones internas, imaginado momentos y situaciones concretas con relación a sí mismos/as.

En la intervención con GIM, la música sirve como medio de proyección en las imágenes experimentadas por los adolescentes, y potencia una relación significativa entre *la Identificación y simbolización de sus propias emociones y la Identificación del Yo*, como protagonistas en primera persona o a través de la proyección en otros elementos simbólicos. Estos dos aspectos son relevantes en la focalización de la atención de su experiencia emocional para la relación consigo mismo y sus propias experiencias de vida.

Inicialmente, cuatro sesiones con cortos periodos de música han sido suficientes para que los adolescentes encuentren la relación consigo mismos y reconozcan emociones propias en función de: las acciones que les agradan y/o desagradan, la expresión de sus deseos y necesidades, su capacidad de dar y pedir ayuda y los vínculos con diferentes figuras de apego.

Los programas musicales completos de GIM (Explorations y Quiet Music), utilizados en las 2 sesiones siguientes, aportan el estímulo musical necesario para producir una mayor introspección y sugerir a los adolescentes diferentes escenarios imaginarios dentro de un mismo viaje musical, desarrollando narrativas de contenido metafórico. Además, el desarrollo y la implementación en el número de sesiones durante la intervención con GIM y la utilización de más tiempo de música, un programa completo, aumenta el repertorio de las emociones nombradas y experimentadas.

La música cumple una función proyectiva y catalizadora para la *elaboración* del contenido metafórico de las imágenes experimentadas por los adolescentes y de comunicadora para la *interpretación* de la comprensión de su conciencia emocional.

Con respecto a la *elaboración* del contenido metafórico para la comprensión de su conciencia emocional, la música proyecta y potencia una narrativa imaginaria en base a las siguientes categorías compartidas por todos los adolescentes: La identificación del Yo en primera persona, la identificación de lugares imaginarios, la identificación de amigos o persona especial, la experimentación de acciones agradables o desagradables y la focalización de la atención en personas o lugares y en atmósferas simbólicas.

Con respecto a la *interpretación* de la comprensión de su conciencia emocional, la música ejerce una función comunicadora, en donde los periodos de escucha musical están asociados a narraciones metafóricas dominados por diferentes sensaciones emocionales y los adolescentes focalizan su atención en elementos y atmósferas simbólicas.

En la interpretación de la comprensión de su conciencia emocional, todos los adolescentes encuentran relaciones entre sus imágenes, narraciones y las emociones experimentadas durante el viaje musical en base a dos aspectos: El contenido metafórico con el foco de intención y con otros aspectos de su vida.

Este hecho aporta una mejora en la comprensión de la conciencia emocional de los adolescentes en relación a: su necesidad de tener más confianza en sí mismos y establecer vínculos afectivos desde la aceptación y el respeto en la búsqueda de su propia identidad. Necesidad de establecer amistades superando el miedo a sentirse rechazados o enjuiciados por mostrar sus debilidades y/o fortalezas. Identificar sus fortalezas y necesidades, para superar otras dificultades. Reconocer e identificar emociones de agrado y desagrado en relación a las actividades que realizan. Necesidad de sentirse apoyados por el grupo de amigos y/o familia para establecer un soporte de seguridad y tranquilidad en las acciones que desarrollan. Aceptar sus dificultades y valorar sus capacidades, como potenciales retos para satisfacer su crecimiento como adolescentes.

El desarrollo del proceso con GIM, a través de tres sesiones con otros programas de música completos (Secret Garden, Reflections y Childhood Remembered), permite explorar la regulación emocional en base a las soluciones saludables aportadas por los adolescentes.

Nuevamente, la música ejerce una función catalizadora en la elaboración de la narrativa experimentada por los adolescentes, para identificar que: el contenido metafórico de las imágenes, en cada uno de los participantes, representa elementos dominantes en diferentes aspectos de su vida y que existen aspectos comunes y diferenciados, entre los participantes, en relación a las aportaciones saludables de la intervención con GIM.

Con respecto al contenido metafórico de las imágenes experimentadas con la música, los adolescentes elaboran imágenes en relación a sus vínculos emocionales y el grupo de iguales y/o familia. Focalizan su atención en una imagen o imágenes concretas, proyectándose y configurando una narrativa de su Yo y explorando con mayor profundidad los elementos simbólicos en relación consigo mismos y las emociones experimentadas.

En las sesiones de GIM, todos los participantes elaboran una narrativa completa en base a sus experiencias de vida, para tomar conciencia entre la relación emoción- cognición- comportamiento, en base a cómo se sienten con las personas de su entorno, las situaciones que les producen estrés y cómo se relacionan con los demás.

La intervención con GIM ayuda a redefinir distintas situaciones de vida en los participantes, aportando soluciones saludables para: Identificar diferentes aspectos de su vida en base a sus necesidades y fortalezas. Reconocer el soporte significativo que ofrece el grupo de iguales y la familia para una adecuada regulación emocional en relación al reconocimiento y expresión de sus propias emociones y en la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto.

La intervención con GIM, potencia la exploración de la conciencia social de los adolescentes, a través de la realización de las sesiones individuales de GIM, observadas por el grupo de participantes, para la identificación de las emociones ajenas y la comprensión de la conciencia social. Todos los adolescentes obtienen un alto nivel de respuesta, como viajeros/as, durante las sesiones individuales de GIM, aun siendo observados por el grupo. A través del proceso grupal de GIM, los adolescentes aprenden a reconocer que cada adolescente tiene su propio estilo personal de imágenes durante la escucha musical. Y cómo explorando y observando los elementos asociados a las narrativas de contenido metafórico expresadas por el viajero/a se produce una mejora en la comprensión social, es decir, en la comprensión del otro según la propia interpretación.

Todos los observadores identifican a los viajeros/as, en primera persona como protagonistas principales de las imágenes experimentadas durante la escucha musical o a través de la proyección en elementos simbólicos, focalizando su atención en lugares, personas, acciones, elementos y atmósferas simbólicas más significativos, y asociándolas a la experiencia emocional del viajero/a.

En más de la mitad de los adolescentes, existen similitudes significativas en la interpretación de la comprensión social observada en relación a: identificar las experiencias emocionales positivas y negativas como parte de su proceso de maduración emocional. Necesidad de recibir y dar apoyo entre el grupo de iguales y la familia para afrontar sus dificultades y reconocer sus logros. Necesidad de liberarse de los juicios del grupo, del miedo a equivocarse, atendiendo a las propias necesidades. Necesidad de una mayor confianza en sí mismos y reconocer sus fortalezas para conseguir sus objetivos. Aceptar el proceso de cambio natural y de maduración de cada uno. Necesidad de una mayor relajación y de liberar emociones negativas para disfrutar de su adolescencia.

La relación compartida entre la intrasubjetividad del viajero/a y la intersubjetividad del grupo ayuda a la comprensión significativa de los participantes observadores, sobre la experiencia emocional del viajero/a, favoreciendo la empatía y la toma de conciencia de las emociones y las necesidades de los demás.

Las sesiones individuales de Musicoterapia GIM, compartidas con el grupo mejoran las competencias relacionadas con la conciencia social potenciando: la escucha activa, el respeto aceptando y valorando las diferencias individuales, la comunicación receptiva para atender a los demás, compartir emociones a través de una comunicación expresiva, aceptar la necesidad de buscar ayuda y recursos para sentirse apoyados en el proceso de maduración emocional como adolescentes.

Los dibujos realizados por los adolescentes, después de las sesiones de GIM, contienen relaciones analógicas significativas entre los elementos simbólicos representados en sus dibujos y la interpretación que han realizado de los mismos, con relación a sus experiencias de vida y su Competencia Emocional.

La metodología de intervención con GIM, para los adolescentes, aporta un espacio dentro del centro educativo para expresar y compartir emociones, en donde la música ayuda y potencia la imaginación para explorar y conocer mejor aspectos emocionales de sí mismos. Los adolescentes reconocen que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona y ayuda al bienestar emocional para tomar conciencia de que las emociones, y la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos de su vida haciendo específica alusión a la influencia de sus emociones en las relaciones con los demás.

La aplicación y la contribución de la idoneidad disciplinar de la Musicoterapia GIM en el contexto educativo, ofrece herramientas de valiosa utilidad para el adolescente, en la comprensión de su autoconciencia emocional y conciencia social. La implementación de programas de Musicoterapia GIM en los centros educativos, podría aportar al profesorado instrumentos para la observación de la Competencia Emocional del alumnado. El análisis de los datos y los resultados obtenidos, muestran evidencias que pueden aportar relevancia al estado del arte actual, en materia de Educación Emocional.

REFERENCIAS

- Abbott, E. (2004). Client experiences with the music in the Bonny Method of Guided Imagery and Music. En A. Meadows. (Ed.), *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, vol 2, Gilsum, NH: Barcelona Publishers, pp. 36-61.
- Abeles, H., Hoffer, Ch. y Klotman, R. (1984). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Abrahms, B. (2002). Definitions of transpersonal GIM experiences. *Nordic Journal of Music Therapy*, 11 (2), pp. 103-126. DOI: 10.1080/08098130209478054
- Abrams, B. (2002). Methods for analyzing music programs used in The Bonny Method. En K. Bruscia and D. Grocke. (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 317-335). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Achterberg, J. (1985). *Imagery in healing: Shamanism in modern medicine*. Boston: New Science Library.
- Adams, G. S. (1964). *Measurement and Evaluation in Education, Psychology and Guidance*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, L.
- Aggleton, J., y Misbkin, M. (1986). The amygdala: Gateway to the emotions. En R. Plutchik y H. Kellerman. (Eds.), *Emotion Theory research and experience: Vol. 3. Biological foundations of emotions* (pp. 281-299). New York: Academic Press.
- Ahsen, A. (1977). *Psychee: Self-analytic consciousness*. New York: Brandon House.
- Aigen, K. (1997). *Here we are in Music: One Year with an Adolescent Creative Music Therapy Group*. New York: MMB Music Inc.
- Aigen, K. (2014). *The study of Music Therapy. Current issues and concepts*. New York: Rutledge.
- Aksnes, H. (2001). Metonymic Associations in National Music: Hearings of Geirr Tveitt's Concerto n° 2 for Hardanger Fiddle and Orchestra, Three Fjords. *Systematische Musikwissenschaft*, 7 (4)

- Aldridge, D. (1996). *Music therapy research and practice in medicine: From out of the silence*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Almendo, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Alsina, P. y Sesé, F. (1994). *La música y su evolución*. Barcelona: Ed. Graó.
- Altshuler, I. (1952). Music Therapy: Retrospect and Perspectives. *Book of Proceedings*. NAMT, 7.
- Aluja, A. y Blanch, A. (2004). Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academia achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (2), pp. 121-131.
- Alvin, J. (1976). *Music for the handicaps child*. New York: Oxford University Press.
- Alley, J. (1977). Education for the severely handicaps: The role of music therapy. *Journal of music therapy*, 14 (2), pp. 50-59
- American Music Therapy Association. (AMTA) (2013, 2015). *Definition and Quotes about Music Therapy. Whats is Music Therapy?* Recuperado de <http://www.musictherapy.org/about/quotes/>
- American Music Therapy Association. (AMTA) (2015). *Scope of Music Therapy Practice*. Recuperado de: http://www.musictherapy.org/about/scope_of_music_therapy_practice/
- Andrews, T. (1993). *La curación por la música. Transformaciones de las energías mediante los sonidos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Angelucci, F., Ricci, E., Padua, L., Sabino, A. y Tonali, P. A. (2007). Music exposure differentially alters the levels of brain-derived neurotrophic factor and nerve growth factor in the mouse hypothalamus. *Neuroscience Letters*, 429 (2-3), pp. 152- 155.
- Angular, M.T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001): Diseños observaciones, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del comportamiento*, 3 (2), pp. 135- 160.

- Angular, M. T. (2001). Como apresar las competencias de bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos educativos*, 4, pp. 13-34.
- Ardid, C. (1994). *La Musicoterapia como medio curativo de las enfermedades nerviosas. Algunas consideraciones sobre la Musicoterapia*. Bilbao: Centro de Investigación Musicoterapéutica (edición facsímil de la original, 1920).
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Arnold, D. (1980). Education in music. V. Conservatories. En S. Sadie. (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Vol. 6 (pp. 18-21). London: Macmillan.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. I: Psychological aspects; v. II: Neurological and physiological aspects*. New York: Columbia University Press.
- Assagioli, R. A. (1965). *Psychosynthesis: A manual of principles and techniques*. New York: Hobbs-Darman.
- Assagioli, R. A. (1971). *Psychosynthesis: A collection of basic writings*. New York, NY: Penguin Books.
- Assagioli, R.A. (1973). *The act of will*. New York: Viking. (Trad.castellano.: *El acto de la voluntad*. México: Trillas, 1989).
- Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales (AEMP) (2011). *Código Ético para los Musicoterapeutas Profesionales en España*. Recuperado de http://media.wix.com/ugd//643546_0884a74137164614b3459437ef0a301d.pdf
- Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales (AEMP) (2014). *¿Qué es la musicoterapia?* Recuperado de <http://musicoterapeutas.wix.com/aemp#!musicoterapia/cm0z>
- Asociaciones Españolas de Musicoterapia afiliadas a la European Music Therapy Confederation (AEMTA-EMTC) (2014). Código Ético de la Musicoterapia en España. *Sintoní@ Digital. Boletín-Revista de Musicoterapia*, 52, pp. 5-9.

- Association for Music and Imagery (AMI) (2003). *Code for Ethical conduct and standards of practice for the Bonny Method of Guided Imagery and Music*. Recuperado de <https://ami-bonnymethod.org/about>
- Association for Music and Imagery, (2008). *Bonny Method Resources, Spring*, pp. 7-9.
- Association for Music and Imagery (AMI) (2017). *Fellow Members Registry*. Recuperado de <https://ami-bonnymethod.org/about>
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragan, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), pp. 27-40.
- Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jaques – Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bailey, L. (1984). The use of songs in music therapy with cancer patients and their families. *Music Therapy: Journal of the American Association for Music Therapy*, 4 (1), pp. 5-17.
- Baker, F. y Jones, C. (2006). The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia, a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11(4), pp. 249-260.
- Bandrés, J. y Llavona, R. (2009). La musicoterapia en la palestra crítico-médica de Fray Antonio José Rodríguez (1703-1777). *Revista de historia de la psicología*, 30 (2-3), pp. 39-45.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Barnard, P. J., y Teasdale, J. D. (1991). Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive–affective interaction and change. *Cognition and Emotion*, 5, pp. 1–39.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey- Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Batmanghelidjh, C. (2009). Terrorised and terrorising teenagers - the search for attachment and hope. En A. Perry. (Ed.), *Teenagers and Attachment: Helping Adolescents Engage with Life and Learning* (pp. 58-66). London: Worth Publishing.
- Bechara, A., Tranel, D. y Damasio, A. R. (2000). Poor Judgement in Spite of High Intelligence: Neurological Evidence for Emotional Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 192-214). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Beck, B. (2012). *Guided Imagery and Music (GIM) with adults on sick leave suffering from work-related stress- mixed methods experimental study*. (Tesis doctoral). Aalborg University, Denmark.
- Benenzon, R., Hernsly de Gaiza, V. y Wagner, G. (1996). *Sonido, comunicación y terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benenzon, R. (2000a). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R. (2000b). *Aplicaciones clínicas de la musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Benenzon, R. (2000c). Modelo musicoterapéutico de Benenzon. En M. Betés de Toro. (Comp.). *Fundamentos de musicoterapia* (pp. 329-349). Madrid: Ediciones Morata.
- Berkovitz, I. (1995). *Adolescents Grow in Groups: Experiences of Adolescent Group Psychotherapy*. London: Jason Aronson.

- Bernal, J. (2001). La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, pp. 67-88.
- Berndt, T. J. (1996). Transitions in Friendship and Friends' Influence. En J. A. Graber, J. Brook-Gunn y A. C. Petersen. (Eds.), *Transition through adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 57- 84). Hillsdale, N. J: L. Erlbaum.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Binet, A. (1922). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. París: Costes.
- Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO* (Investigación para el concurso de catedrático de universidad). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bisquerra, R. (2003): Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), pp. 7-43
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Blom, M, K. (2014). *Experiences of transcendence and the process of surrender in Guided Imagery and Music (GIM)* (Tesis Doctoral). Aalborg University, Denmark.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermúdez, P. y Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature neuroscience*, 2 (4), pp. 382-387.
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98 (20), pp. 11818-11823.

- Blume, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Methode*. Berkeley: University of California. (Traducción castellano (1982): *Interaccionismo simbólico: perspectiva y metodo*. Barcelona: Hora).
- Bonde, L. O. (2000). Metaphor and Narrative in Guided Imagery and Music. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 7, pp. 59-76.
- Bonde, L. O. (2005). *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) with cancer survivors. A psychosocial study with focus on the influence of BMGIM on mood and quality of life*. (Tesis doctoral), Aalborg University, Denmark. Recuperado de <http://musictherapyworld.net>
- Bonde, L. O. (2007). Imagery, metaphor and perceived outcomes in six cancer survivors BMGIM therapy. En A. Meadows. (Ed.), *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, 3 (pp. 132-164). Gilsum, NH. Barcelona Publishers.
- Bonde, L. O. (2009) *GIM Music Programs. Annotated list*. Denmark: Aalborg University. Recuperado de <http://www.mt-research.aau.dk/guided-imagery-music-resource-center>
- Bonny, H. (1978). *GIM Monograph #2: Facilitating GIM Sessions*. Salina, KS: The Bonny Foundation.
- Bonny, H. (1980). *GIM Monograph #3: Past, present and future implications*. Salina, KS: Bonny Foundation.
- Bonny, H. (1999). *GIM Monograph #1: Facilitating GIM Sessions*. Salina, KS: The Bonny Foundation.
- Bonny, H. (2002). *Music Consciousness: The Evolution of Guided Imagery and Music*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bonny, H. & Keiser Mardis, L. (1994). *Music Resources for GIM Fellows: Core Programs and Discography of Core Programs*. Olney, MD: Archedigm Publications.

- Bonny, H. L. & Kellogg, J. (2002). Guided Imagery and Music (GIM) and the mandala. A case study illustrating an integration of music and art therapies. En L. Summer. (Ed.), *Music and Consciousness: The Evolution of Guided Imagery and Music* (pp. 205-230). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Bonny, H. y Pahnke, W. (1972). The use of music in psychedelic (LSD) psychotherapy. *Journal of Music Therapy*, 9 (2), pp. 64-87.
- Bonny, H. y Savary, L. (1978). *Facilitating GIM sessions: GIM Monograph #1*. Baltimore: ICM Books.
- Bonny, H. y Savary, L. (1994). *La música y su mente*. Madrid: Editorial EDAF.
- Bonny, H. L. y Tansill, R. (2002). Music therapy: A legal high. En L. Summer. (Ed.), *Music and consciousness: The evolution of Guided Imagery and Music* (pp. 185-204). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Borling, J. (1992). Perspectives on growth with a victim of abuse: a Guided Imagery and Music (GIM) case study. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 1, pp. 85-98.
- Boso, M., Politi, P., Barale, F. y Enzo, E. (2006). Neurophysiology and neurobiology of the musical experience, *Functional Neurology*, 21 (4), pp. 187-19.
- Boxil, E. (1985). *Music therapy for the developmentally disabled*. Rockville MD: Aspen Systems.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Brackett, M. A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), pp. 1-12.
- Bradt, J., Potvin, N., Kesslick, A., Shim, M., Radl, D., Gracely, E. J. y Komarnicky-Kocher, L. T. (2015). The impact of music therapy versus music medicine on psychological outcomes and pain in cancer patients: a mixed methods study. *Supportive Care in Cancer*, 23(5), pp. 1261-1271. doi: 10.1007/s00520-014-2478-7.
- Brias, A.M. (2008). Construção com im, construção sem fim. *Revista Brasileira de Psicanálise*, Volume 42, 3, pp. 41-53.
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Hluchyc, T. y Nowakowski, J. R. (1983). *Program Evaluation. A Practitioner's guide for trainers and educators*. Kluwer: Nijhoff Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas: Harvard University Press.
- Brown, B. B. y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, (pp.74-103). Nueva Yersey: John Wiley & Son.
- Bruner, J (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Traducción castellano (2006): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza).
- Bruner, J (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18. pp. 1-21.
- Bruscia, K. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers.
- Bruscia, K. (1988). Songs in psychotherapy. *Fourteenth National Conference of the Australian Music Therapy Association*. Melbourne, Australia.

- Bruscia, K. (1991). Embracing life with AIDS: psychotherapy through Guided Imagery and Music (GIM). En K. Bruscia. (Ed.), *Case studies in music therapy* (pp. 581-602). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca. Editorial Amaru.
- Bruscia, K. (1998a). *Defining Music Therapy, 2ª edición*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (1998b). *The Dynamics of Music Psychotherapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de Improvisación en Musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte.
- Bruscia, K. (2000). A Scale for assessing responsiveness to Guided Imagery and Music. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 7, pp. 1-7.
- Bruscia, K. (2002). The boundaries of Guided Imagery and Music (GIM) and the Bonny Method. En Bruscia, K. y Grocke, D. *Guided imagery and music: The bonny method and beyond* (pp. 29-35). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia. Métodos y práctica*. México: Editorial PaxMéxico.
- Bruscia, K. y Grocke, D. (2002). *Guided imagery and music: The bonny method and beyond*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Buck, J. (1948). The THP Technique: a quantitative and qualitative scoring manual. *Clinical Psychology Monographs*, 5, pp. 1-20.
- Buell, R. (1999). Emerging through music: A journey towards wholeness with Guided Imagery and Music. En J. Hibben. (Ed.), *Inside Music Therapy: Client Experiences* (pp. 48-53). Gilsum. Barcelona publishers.
- Buhrmester, D. (1996). Need Fulfillment, Interpersonal Competence, and the Developmental Contexts of Early Adolescent Friendship. En W. M. Bukowsky, A. Newcomb y W. Hartud. (Eds.), *The Company they Keep: Friendship and Childhood and Adolescence* (pp. 158- 185). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bunt, L. (2002). Transformational processes in Guided Imagery and Music. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 7, pp. 44-58.
- Bunt, L. y Hoskyns, S. (2002). *The handbook of Music Therapy*. New York: Brunner-Routledge.
- Bunt, L. y Stige, B. (2014). *Music Therapy: An art beyond words (2ª Ed.)*. New York: Routledge.
- Burns, D. S. (2001). The effect of the Bonny Method of Guided Imagery and Music on the mood and life quality of cancer patients. *Journal of Music Therapy* 18, (1), pp. 51-65.
- Bush, C. (1988). Dreams, mandalas, and music imagery: therapeutic uses in a case study. *The Arts in psychotherapy*, 15 (3), pp. 219-225. Reprende in Bush, C. (1992). Dreams, mandalas, and music imagery: therapeutic uses in a case study. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 1, pp. 33-42.
- Bush, C. (1995). *Healing imagery and music: Pathways to the inner self*. Portland, OR: Rudra Press.
- Bush, C. (2009). *Circles of the Self*. Material no publicado.
- Camilleri, V. (2007). *Healing the Inner City Child: Creative Arts Therapies with At-Risk Youth*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, pp. 106-124.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodaly changes in Pain, Fear, Hunger and Rage*. (2ª ed). Boston: D. Appleton and Company.
- Cardoso, J. M. (2015). *A Musicoterapia como instrumento de intervencao na reinsercao social de jovens delinquentes institucionalizados* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Carrero, V. (1998): *Análisis Cualitativo de Datos: Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) en el ámbito de la Innovación Organizacional* (Tesis Doctoral). Universidad Jaume I, Castellón.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2007). *Benefits of SEL: Meta-analysis* [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago, Chicago
Recuperado de <http://www.casel.org/sel/meta.php>
- Caslant, E. (1921). *Méthode de développement des facultés supranormales*. París: Ed. Rhea.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed, (pp. 507-535). Londres: Sage.
- Cheek, J. y Smith, L. (1999). Music Training and Mathematics Achievement. *Adolescence*, 34 (136), pp. 759-761
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, pp. 65-78.
- Chong, M., Elias, H., Mahyuddin, R. y Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and academia achievement among malaysian secondary students. *Pakistan Journal of psychological Research*, 19 (3-4), pp. 105-121.
- Christensen, E. (1996). *The musical times pace*. Aalborg, DK: Aalborg University Press.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), pp. 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality ad individual differences*, 31 (7), pp. 1105-1119.

- Ciarrochi, J.V., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), pp. 197-209.
- Clancy, C. A. (2014). *La sistematización de un protocolo clínico para la inclusión de la Musicoterapia en la rehabilitación de niños y adultos con parálisis cerebral* (Tesis Doctoral). Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Clark, M. (2002). Evolution of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). En Bruscia, K. y Grocke, D. *Guided imagery and music: The bonny method and beyond* (pp. 5-27). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Clark, M. y Keiser, L. (1986). *Guided Imagery and Music (Brochure)*. Savage, MD: Institute for Music and Imagery.
- Clarkson, G. (2010). Mandala Analysis in a Clinical. Case Study. *Journal of the Association for Music and Imagery* pp. 75-93.
- Cobbett, S. (2009). Music therapy with adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Music Therapy* 23 (2), pp. 15-24.
- Colwell, C. y Murlless, K. (2002). Music activities (singing vs. chanting) as a vehicle for reading accuracy of children with learning disabilities: a pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 20 (1), pp. 13-19
- Combs, G. y Freedman, J. (1990). *Symbol, story & ceremony. Using metaphor in individual and family therapy*. New York: W. W. Norton.
- Comotti, G. (1986). *La música en la cultura griega y romana*. Madrid: Turner Música.
- Contreras, O. (2009). Autonomía e iniciativa personal, una competencia para la vida. *Multiárea* 9. pp. 108-112.
- Cook, N. (1990). *Music, imagination, and culture*. Oxford: Clarendon.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4ª ed.)*. London: Sage Publications.
- Corman, L. (1967). *El Test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Creswell, J. W. (1995). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Nebraska: Sage Publications.
- Cronbach, J.L. (1990). *Psychological testing (5ª ed.)*. Nueva York: Harper & Row.
- Cruz, A.V. (2013). De Narrativismos y Psicoterapias. aportes desde la Hermenéutica de Paul Ricoeur. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 30-33. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-054/92>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Dalhke, R. (2013). *Terapia con Mandalas*. Barcelona: Robinbook
- Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Dascal, M. (1989). On the roles of context and literal meaning in understanding. *Cognitive Science*, 13, pp.163-186.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. London: Westview Press.
- Davis W. B. (2000). *Introducción a la Musicoterapia*. Barcelona: Boileau.
- Davis, W. B., Gfeller, K. E. y Thaut, M. H. (2000). *Introducción a la Musicoterapia. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ed. Boileau.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015.
- De Backer, J. (1993). Containment in music therapy. En M. Heal y T. Wigram (eds), *Music Therapy in Health and Education* (pp. 32-39). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz y A. Giráldez. (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.23-32). Barcelona: Graó
- Del Moral, M.T. (2005). *Investigación en Musicoterapia: Análisis de la situación actual en España y propuestas de mejora* (Tesis doctoral). Universidad Pontifica de Salamanca, Salamanca.
- Del Moral, M. T. (2012). La evaluación musicoterapéutica en personas con Enfermedad de Alzheimer y otras demencias. En Mateos, L. A., San Romualdo, B. y Del Moral, M. T. *Sistema de Evaluación Musicoterapéutica para Personas con enfermedad de Alzheimer y otras demencias – SEMPA*. En prensa. Madrid: IMSERSO.
- Del Olmo, M. J. (2009). *Musicoterapia con bebés de 0 a 6 meses en Cuidados Intensivos Pediátricos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma, Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/3718>
- Del Olmo, M. J. (2011). Métodos en Musicoterapia. En L. A. Mateos-Hernández. (Coord.), *Terapias Artístico Creativas* (pp. 145-159). Salamanca: Amarú.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Derrington, P. (2005). Teenagers and songwriting: supporting students in a mainstream secondary school. En F. Baker y T. Wigram. (Eds.), *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students* (pp.86-100). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Deutsch, D. (1997). The tritone Paradox: A Link between Music and Speech. *Current Directions in Psychological Science*, 6 (6), pp. 174-180.
- Deutsch, D. (2004). Lenguaje musical y humano. En E. Punset, *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo* (pp. 241-247). Barcelona: Destino.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Diamond, N. y Marrone, M. (2003). *Attachment and Intersubjectivity*. London: Whurr Publishers.
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical en La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad. *Colección Aulas de Verano*. Universidad Menéndez Pelayo, pp.77-94.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M. P. y Andrés, M. T. (1999). *Programas de evaluación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Ed. Pearson educación.
- Doak, B. (2003). Relationships between adolescent psychiatric diagnoses, music preferences and drug preferences. *Music Therapy Perspectives*, 21, pp. 69-76.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, pp. 158-164.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20, 1, pp. 7-43.
- Edwards, J. (2015). Getting messy: Playing, and engaging the creative, within research inquiry. *Journal of Music Therapy*, 52 (4), pp. 437-440. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/jmt/thv015>.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. y Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés* 5 (2-3), pp. 247-260.

- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, M.N, Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., y Shriver T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Elias, M. J., Hunter, L. y Kress, J. S. (2001). Emotional intelligence and education. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. Mayer. (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. (pp. 133-149). Philadelphia: Psychology Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, pp. 1025-1034.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ellis, A. (1981). The use of racional humorous songs in psychotherapy. *American Academy of Psychotherapists*, 16 (4), pp. 29-36.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, pp. 709-724,
- Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Westport: Praeger. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz. (1999), Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), pp. 247-260.
- Erdonmez-Grocke, D. (1999). Pivotal moments in Guided Imagery and Music. En J. Hibben. (Ed.), *Inside Music Therapy: Client Experiences* (pp. 295-305). Gilsum: Barcelona Publishers.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires. Paidós.
- Erikson, M., Rossi, E, y Rossi, S. (1976). *Hypnotic Realities: The Induction of Clinical Hypnosis and the Indirect Forms of Sugestión*. New York: Irvington Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez. (Eds.),

- Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, pp. 97-216.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e inconvenientes respecto a las medidas de autoinformes. *Boletín de Psicología*, 80, pp. 59-77.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L.(2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschooler's socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, pp. 432-442.
- Fachner, J. (2015). Neural correlates of consciousness during guided imagery in music. *2nd International Conference on Music and Consciousness*, University of Oxford.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 12, pp. 177-190.
- Feixas, G. (2003). Subjective methods. En R. Fernández- Ballesteros. (Ed.), *The Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. II) (pp. 937- 943). London: Sage.
- Feixas, G. y Cornejo, J. M. (1996). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa* Barcelona: Paidós.
- Ferguson, D. N. (1960). *Music as Metaphor: The Elements of Expression*. Minneapolis: Lund Press.
- Fernández, J. F. (2016). *Usos, funciones y preferencias musicales de los adolescentes en la actualidad. Una perspectiva psicosocial para la investigación en Musicoterapia* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

- Fernández Ballesteros, R. (1985). Evaluación psicológica y evaluación valorativa, *Evaluación psicológica/ Psychological Assessment, I*, pp. 7-31.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). La observación. En R. Fernández-Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 137-182). Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R. (1999). *Introducción a la evaluación psicológica I* (4ª edición). Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R., C., Vizcarro y Márquez, M (2000). Las técnicas Proyectivas. En R. Fernández Ballesteros. (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 314-346). Madrid: Pirámide.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), pp. 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, I* (5), pp. 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, pp. 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18* (suplemento), pp. 7-12.
- Fernández-Berrocal P. y Ruíz, B. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 15*, 6 (2), pp. 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P. Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista española de Motivación y Emoción, 3*, pp. 159-167.
- Ferrara, L. (1984). Phenomenology as a tool for musical analysis. *The Musical Quarterly, 70*, pp. 355-373.

- Ferrara, L. (1991). *Philosophy and the Analysis of Music. Bridges to Musical Sound, Form, and Reference*. New York: Greenwood Press.
- Fincher, S. (1994). *Creando Mandalas*. Madrid: Editorial Mirach.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarquies of skills. *Psychological Review*, 87, pp. 477-531.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. En M. Bauer y G. Gaskell. (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Handbook* (pp. 75-92). Londres: Sage,
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Flower, C. (1993). Control and creativity: music therapy with adolescents in secure care. En M. Heal y T. Wigram. (Eds.), *Music Therapy in Health and Education*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Formica, S. (1998). *Describing the socio-emotional life space* (Tesis doctoral). University of New Hampshire, New Hampshire.
- Forns, M., Abad, J., Amador, J. A., Kirchner, T. y Roig, F. (2002). *Avaluació psicològica*. Barcelona: Editorial U. O. C. Col-Lección Manuals.
- Fowler, Ch. (1991). Every child needs the arts. En D. Dickinson. (Ed.), *Creating the Future. Perspectives on educational Change*. Recuperado de http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_fowler.html
- Fowler, Ch. (2002). Finding the Way to Be Basic: Music Education in the 1990 and Beyond. En M. L. Mark (Ed.), *Music Education. Source Reading from Ancient Greece to Today* (pp.279-285). New York: Routledge.
- Frank, L. K. (1939). Projective Methods for the Study of Personality. *Journal of Psychology*, 8, pp. 389- 413.

- Frank, V. R. (1985). *Interacción y Proyecto Familiar. El test de la familia kinética actual y prospectiva*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1915-17). *Trabajos sobre metapsicología, duelo y melancolía*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer. Tomo XVII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1952). *On Dreams. The Standard Edition*. New York: W.W. Norton and Company.
- Frijda, N. H. (1993a). Moods, emotion episodes, and emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland. (Eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 381-403). Nueva York: Guilford.
- Frisch, A. (1990). Symbol and structure: music therapy for the adolescent psychiatric inpatient. *Music Therapy* 9 (1). pp. 16- 34.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Traducción de J. Abelardo Núñez. Nueva edición anotada por W. N. Hailmann. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Versión original, 1826). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593852435695944102257/index.htm>
- Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Ed. Alianza Música.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García-Montalvo, C. (1997). Clasificación de las técnicas de evaluación psicológica. En G. Buela- Casal. (Ed.), *Manual de evaluación psicológica* (pp. 88-99). Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books. (Versión castellana (2005): *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books. (Versión castellana (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós).

- Gardner, H. (2003). Three distinct meanings of intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart. (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives* (pp. 43-54). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gardstrom, S. (1996). Music therapy for juvenile offenders in a residential treatment setting. En B. Wilson. (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings: From intitution to inclusion* (pp.127-141). Siver Spring, MD: National Association for Music Therapy, Inc.
- Gattino, G. S., Dos Santos, R., Longo, D., Loguercio, J. C. y Schöler, L. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: a randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20 (2), pp. 142-154. doi: 10.1080/08098131.2011.566933.
- Gende, C. (2005). *Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur. Su teoría del texto como crítica a los reduccionismos de Umberto Eco y Jacques Derrida*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gendlin, E. (1981). *Focusing*. New York: Bantam Books.
- Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gerge, A., Wårja, M. y Pedersen, I. N. (2017). Using Aesthetic Response. A Poetic Inquiry to Expand Knowing, Part I: The Rx6-Method. *Voices. A world forum for Music Therapy* 17 (1). Recuperado de <https://www.voices.no/>
- Gigante, C. (2013). *Análisis de respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales, ante el estímulo musical en una muestra de jóvenes universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Gil- Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictor del rendimiento académico. En J. Romay y R. Garcia. (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología ambiental, Comunitaria y educación* (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gil- Olarte, P., Palomera, R. y Blackett, M. (2006). Relating emocional intelligence to social competente and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, pp. 118-123
- Gimeno, M. M. (2010). The effect of music and imagery to induce relaxation and reduce nausea and emesis in patients with cancer undergoing chemotherapy treatment. *Music and Medicine Journal*, 2 (3), pp. 174-181.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies form qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992): *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valley. CA: Sociology Press.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta- analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Gold, C. (2004). The Use of Effect Sizes in Music Therapy Research. *Music Therapy Perspectives*, 22 (2), p. 91.
- Gold, C., Voracek, M. y Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (6), pp. 1054 - 1063.
- Goldberg , F. Hoss, T. y Chesna, T. (1988). Music and Imagery as psychotherapy with a brain damaged patient: A case study: *Music therapy perspectives*, 5, pp. 41-45.
- Goldberg, F. (2002). A Holographic Field Theory Model of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). En K. Bruscia y D. Grocke. (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond*. (pp. 359-377). Gilsum: Barcelona Publishers.
- Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stirnuli. *Physiological Psychology*, 8, pp. 126-129.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós).
- González, P., Elzo, J., González Anleo, J. M., López, J. A. y Valls, M. (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María y SM.
- Goodman, K. D. (2011). *Music Therapy Education and Training. From Theory to Practice*. Springfield (Illinois): Charles C. Thomas Publisher.
- Gottman, J., y DeClairee, J. (1997). The Herat of parenting. New York: Simon & Schuster. (Trad. Cast. Javier Vergara, 1997). En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), pp. 247-260.
- Grandin, R., Peterson, M. y Shaw, G. (1998). Spatial-temporal versus language- analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, 99 (6), pp. 11-14
- Grassano de Piccolo, E. (1980). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Greenberg, L. S. y Korman, L. (1993). La integración de la emoción en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, IV (16), pp. 5-19.
- Greenberg, L. S., Rice, L. y Elliott, R. (1993). *The moment by moment process: Facilitating Emotional Change*. Nueva York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. (1999). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Greenberg, L. S. y Pascual-Leone, J. (2001). A dialectical constructivist view of the creation of personal meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, pp. 165-186.
- Greenberg, M.T., Kushe, C.A., Cook, E.T., y Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 117-136.

- Grocke, D. (1999). *A phenomenological study of pivotal moments in Guided Imagery and Music* (Tesis doctoral). The University of Melbourne, Australia. Recuperado en: <http://repository.unimelb.edu.au/10187/461>.
- Grocke, D. (2002a). The evolution of Bonny's music programs. En K. Bruscia y D. Grocke (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 85-98). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Grocke, D. (2002b). The Bonny music programs. En K. Bruscia y D. Grocke. (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 99-133). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Grocke, D. (2007). A Structural Model of Music Analysis (SMMA). En T. Wosch and T. Wigram. (Eds.), *Microanalysis in Music Therapy* (pp 149-161). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Grocke, D. (2016). The future of the Bonny Methode of Guided Imagery and Music. En Ch. Dileo. (Ed.), *Future of Music Therapy* (pp. 104-111). Philadelphia: Temple University.
- Grocke, D. y Moe, T. (2015). *Guided Imagey & Music (GIM) and Music Imagery Methods for Individual and Group Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Grocke, D. y Wigram, T (2007). *Métodos receptivos en musicoterapia*. Vitoria- Gasteiz: Agruparte.
- Grof, S. (1975). *Realms of the Human Unconscious: Observations from LSD Research*. New York: Viking Press.
- Grof, S. (1985). *Beyond the brain: Birth, Death and Transcendente in Psychotherapy*. New York: SUNY Press.
- Grof, S. (1999). *La Mente Holotrópica*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Guil Bozal, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9, pp. 1-9. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Haines, J. H. (1989). The effects of music therapy on self-esteem of emotionally-disturbed adolescents. *Music Therapy* 8 (1), pp. 78-91
- Hammer, E. F. (1969). *Test Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammer, E. F. (1978). Projective Drawings: Two areas of differential diagnostic. basic Challenge. En B. Wolman, *Clinical Diagnosis of mental disorders* (pp. 281-310). New York: Plenum Press.
- Hammer, E. F. (1981). Projective Drawings. En A. Rabin, *Assessment with Projective Drawings* (pp. 151-185). New York: Springer.
- Hanks, K. (1988). *Music, Affect and Imagery: A Cross- Cultural Exploration of Responses to Chinese and Wstern Classical Music* (Tesis Doctoral). The California Institute for Clinical Social Work, Berkeley.
- Happich, C. (1932). Das Bildemusstsein als Ansatzstelle psychischer Behandling. *2bl. Psychotherap*, 5, pp. 663-667.
- Harter, S.(1985). *Manual for the Self- Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S.(1996). A model of the effects of perceived parent and peert support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, pp. 360-374.
- Harter, S.(2006). The self. En W. Damon, R. M. Lerner., y M. Eisenberg. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). Nueva York: Wiley.

- Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, y G.R. Adams. (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Haynes, M., Norris, M. y Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, pp. 519-526.
- Hedlund, J. y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Heimlich, E. (1984). Metaphoric use of song lyrics as palabreaba communication. *Child psychiatry and human development*, 14 (2), pp. 67-75.
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *Sonido- comunicación- terapia*. Salamanca. Amurú ediciones.
- Hermans, H. J. M. (1995). From assessment to change: The personal meaning of clinical problems in the context of the self- narrative. En R. A. Niemeyer y M. J. Mahoney. (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy* (pp. 347-272). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. En U. Flick, E. Kirdorf, H. Krupp, L. Rosenstiel y S. Wolff. (Eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (p. 183). Munich: Psychologie Verlags Union.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), pp. 103-154. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EC.pdf
- Hibben, J. (Ed.) (1999). *Inside Music Therapy: Client Experiences*. Gilsum, NH: Barcelona publishers.

- Horowitz, M. J. (1983). *Image formation and psychotherapy*. New York: Jason Aronson.
- Hughes, M. H. (1995). A Comparison of Mother-Infant Interactions and the Client-Therapist Relationship in Music Therapy Sessions. En T. Wigram, B. Saperton y R. West. (Eds.), *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook* (pp. 296-308). London: Harwood Academic Press.
- Hunt, A. (2011). *A neurophenomenological description of the Guided Imagery and Music experience* (Tesis doctoral). Temple University, Philadelphia.
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D. y Kokas, K. (1975). Nonmusical Effects of the Kodaly Music Currículum in Primary Grade Children. *Journal of Learning Disabilities*, 8 (3), pp. 167-174.
- INCANOP (1997). *La formació al segle XXI: les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INCANOP.
- Instituto Atlantis (2009/2011). *Manual del Nivel I, II y III. Formación de GIM*. Material no publicado.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de Investigación Socioeducativa*, 8, Vol. 4 (1), pp. 177-212.
- Jacobi, E. y Eisenberg, G. (2001). The efficacy of the Bonny Method of Guided Imagery and Music in the treatment of Rheumatoid Arthritis. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 8, pp. 57-74.
- Jellinson, J. (1983). Funcional value as criterio for selection and prioritization of nonmusic and music educational objectives in music therapy. *Music therapy perspectives*, 1 (2), pp. 17-22.
- Jezewski, M.A. (1995). Evolution of a grounded theory: conflict resolution through culture brokering. *Advances in Nursing Science*. Vol. 17, pp. 14-30.

- John, D. (1995). The Therapeutic Relationship in Music Therapy as a Tool in the Treatment of Psychosis. En T. Wigram, B. Saperton y R. West. (Eds.), *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook* (pp. 153-162). London: Harwood Academic Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body*. Chicago y London: University of Chicago Express.
- Jordan, C. (1984). Psychophysiology of structural imagery in post-traumatic stress disorder. *Journal of Mental* 8, pp. 51-66.
- Jung, C. G. (1916/1958). The transcendent function. *Collected Works. Vol 8*. Princeton N.J: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1921). Tipos Psicológicos. *Collected Works. Vol 6*. Princeton N.J: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1960). The structure and dynamics of the psyche. *Collector Works Vol 8*. Princeton N.J: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections*. New York, NY: Random House.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Garden City, NY: Doubleday. (Traducción castellano (1984). *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires: Caralt S.A).
- Jung, C. G. y Bennet, E. A. (1970). *Analytic Psychology: Its theory and practice*. New York, NY: Vintage Books.
- Jungaberle, H. (2000). *Metapher und musik. Empirische untersuchung einer ambulanten gruppentherapie* (Tesis doctoral). Medizinische Fakultät, Heidelberg. Recuperado de: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3277/1/Zusammen.pdf>
- Jurgensmeier, B. (2012). *The Effects of Lyric Analysis and Songwriting Music Therapy Techniques on Self-Esteem and Coping Skills Among Homeless Adolescents* (Tesis doctoral). University of Music Education & Music Therapy, Kansas.

- Juslin, P. y Sloboda, J. (2001). *Music and emotion. Theory and research. Series in Affective Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Keen, A. W. (2004). Using music as a therapy tool to motivate troubled adolescents. *Social Work and Health Care*, 39 (3-4), pp. 361-73.
- Kellogg, J. (1978). *Mandala: Path of beauty*. (Tesis de Máster). Antioch University, Yellow Springs, Ohio. Reeditado (1992) *Mandala: Path of beauty*. Lightfoot, VA: MARI.
- Kemper, K.J. y Danhauer, S.C. (2005). Music as therapy. *Southern Medical Journal*, 98 (3), pp. 282-288.
- Kenny, C. (1989). *The field of play: A guide for theory and practice of music therapy*. Atascadero, CA: Ridgeway.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G. y Ferrer- Wreder, L. (2003). Relationships with Parents and Peers in Adolescence. En R. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry. (Eds.), *Developmental Psychology* (pp. 395-419). Nueva York: Wiley.
- Kim, J., Wigram, T. y Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (9), pp. 1758-1766.
- Kivy, P. (1990). *Music Alone. Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*. London: Cornell University Press.
- Knight, W. E. y Rickard, N. S. (2001). Relaxing music prevents stress induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of Music Therapy*, 38 (4), pp. 254-272. doi: 10.1093/jmt/38.4.254.
- Koch, K. (1962). *El Test del Árbol*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kodály, Z. (1974). Music in the kindergarten. En Z. Kodály. (Ed.), *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (pp. 127-151). London: Boosey & Hawke.
- Koelsch, S. (2002). Bach Speaks: A Cortical Language-Network Serves the Processing of Music. *NeurImage* 17 (2), pp. 956-966.

- Körllin, D. (2007). Music breathing: Breath grounding and modulation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music: Theory, method and consecutive cases. *Journal of the Association for Music & Imagery*, 11, pp. 79-113.
- Kusche, C. y Greenberg, M. (2001). Paths in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. En J. Cohen. (Ed.), *Social emotional learning and the elementary school child: A guide for education* (pp. 140-161). New York: Teachers College Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Methaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lange, C. G. (1922). The emotions. A psychophysiological study. En C. G. Lange y W. James. (Eds.), *The emotions* (pp. 33-90). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lange, C. G. y James, W. (Eds.) (1885): *The Emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins. (Reimpreso en 1922.)
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. New York: New American Library of World Literature.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a New Key*. Nueva York. Mentor Books.
- Lathom, W. (1980). *The role of music therapy in the education of handicaps children and youth*. Washington, DC: National Association for Music Therapy.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lem, A. (1995). *An integrated profile of brain-wave activity and structural variability of music in the study of music and imagery experiences in vivo* (Tesis doctoral). The University of Melbourne, Australia.
- Lerner, Y., Papo, D., Zhdanov, A., Belozersky, L. y Hendler, T. (2009). Eyes wide shut: Amygdala mediates eyes-closed effect on emotional experience with Music. *PLOS ONE* 4 (7). doi.org/10.1371/journal.pone.0006230

- Leuner, H. C. (1969). Guide Affective Imagery (GAI). *American Journal of Psychotherapy* 23, 1, pp. 4-22.
- Leuner, H. C. (1978). Basic principles and therapeutic efficacy of guided affective imagery (GAI). En J.L. Singer y K.S. Pope. (Eds.), *The Power of Human Imagination* (pp. 126-166). New York: Plenum.
- Levin, H., Levin, G. y Safer, N. (1975). *Learning through music*. Boston: Teaching Resources Corporation.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy, S. (1969). El dibujo de la figura humana como test proyectivo. En L. Abt y L. Bellak. *Psicología Proyectiva* (pp. 156-176). Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, K. (1998). The Bonny Method of GIM: Matrix for transpersonal experience. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 6, pp. 63-85.
- Lewkowicz, A.B. (1999). *Teaching emotional intelligence: Making informed choices*. Arlington Heights: Sakylight Training and Publishing.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G.B.S. y Liau, M.T.L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), pp. 51-66.
- Liljeström, S., Juslin, P. N. y Västfjäll, D. (2013). Experimental evidence of the roles of music choice, social context, and listener personality in emotional reactions to music. *Psychology of Music*, 41, pp. 577-597.
- Limb, C. J. y Braun, A. R. (2008). Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLoS ONE*, 3 (2). doi:10.1371/journal.pone.0001679
- Lin, M. F, Hsu, M. C, Chang, H. J, Hsu, Y. Y, Chou, M. H y Crawford, P. (2010). Pivotal moments and changes in the Bonny Method of Guided Imagery and Music for patients with depression. *Journal of Clinical Nursing*, 19, pp. 139-148.

- Lindzey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg. (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.N., Côté, S. Grewal, D., Salovey, P., Kadis, J. y Gall, M. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl. pp. 132-138.
- Lusebrink, V. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. NY: Plenum Press.
- Maack, C. (2012). *Outcomes and processes of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM) and its adaptations, and Psychodynamic Imaginative Trauma therapy (PITT) for women with complex PTSD* (Tesis doctoral). Aalborg University, Denmark.
- Machover, K. (1951). Dibujo de la persona humana: un método de investigar la personalidad. En H.H. Anderson y G.L. Anderson, *Técnicas Proyectivas del diagnóstico psicológico* (pp. 345-370). Madrid: Rialp.
- Madison, G. (2001). Focusing, intersubjectivity, and therapeutic intersubjectivity. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 26 (1), pp. 3-16.
- Magee, W. L. y Davidson, J. W. (2004). Music Therapy in Multiple Sclerosis: Results of a Systematic Qualitative Analysis. *Music Therapy Perspectives*, 22 (1), pp. 39-51.
- Magne, C., Schön, D. y Besson, M. (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18 (2), pp. 199- 211
- Maloney, M. P. y Ward, M. P. (1976). *Psychological assessment. A conceptual approach*. Nueva York: Oxford University Press.

- Mandler, G. (1988). Historia y desarrollo de la psicología de la emoción. En L. Mayor. (Comp.), *Psicología de la emoción* (pp. 9-69). Valencia: Promolibro.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- Mark, A. (1988). Metaphoric lyrics as a bridge to the adolescent's world. *Adolescence* 23 (90), pp. 313- 323.
- Mark, T. (1999). *Guided imagery: a practical solution for the classroom teacher* (Tesis doctoral). University of Lethbridge, Alberta. Recuperado de: https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/.../Traber_Mark_W.pdf?..
- Mark, M. L. (Ed.) (2002). *Music Education. Source readings from ancient Greece to today*. New York: Routledge.
- Marr, J. (2000). *The effects of music on imagery sequence in the Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM)* (Tesis de Máster). The University of Melbourne, Australia.
- Martorell, M.C., Rasal, P. y Gómez, O. (2011). Inteligencia emocional, bullying y violencia. En P. Fernnández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello. (Coord.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia emocional*. Fundación Marcelino Botín: Cantabria.
- Maslow, A. (1962). Lessons from peak experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 2, pp. 9-18.
- Maslow, A.H., Dass, R., Goleman, D., Kornfield, J. y Grof, S. (1987). *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Mason, L. (2002). Manual of the Boston Academy of Music. En M. Mark. (Ed.), *Music education. Source readings from ancient Greece to Today* (pp.70-75). New York: Routledge.

- Massie, L. (2008). *Right time, right place, learning from National Service Framework development initiatives: Children and young people's emotional health and well-being and mental health 2005-2007*. London: Care Services Improvement Partnership
- Mateos-Hernández, L. A. (2011). *Terapias Artístico Creativas*. Salamanca: Amarú.
- Mateos-Hernández, L. A. (2011). Fundamentos en Musicoterapia. En Autor, *Terapias Artístico Creativas* (p. 105-144). Salamanca: Amarú.
- Mateos-Hernández, L. A., Sabeh, E. N., Alegre, S., Fonseca, N., Vannay, V. y García, J. H. (2011). El reto del diseño curricular en las terapias artístico-creativas. Una aportación desde la Musicoterapia dentro del EEES. En L. A. Mateos. (Coord.), *Terapias Artístico Creativas* (pp.375-421). Salamanca: Amarú.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, pp. 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp. 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000b). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002) *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

- Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E. y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- McCaffrey, T. y Edwards, J. (2015). Meeting art with art: Arts based methods enhance researcher reflexivity in research with mental health service users. *Journal of Music Therapy*, 52, pp. 515-532. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/jmt/thv016>.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- McDonald, R. (1990). *The efficacy of Guided Imagery and Music as a strategy of self-concept and blood pressure change among adults with essential hypertension* (Tesis doctoral). Walden University, Minneapolis, MN.
- McIntyre, J. (2007). Creating order out of chaos: music therapy with adolescent boys diagnosed with a behaviour disorder and/or emotional disorder. *Music Therapy Today* 8 (1), pp. 56-79.
- McKinney, C. H. (1995). *The effect of the Bonny Method of Guided Imagery and Music on mood, emotional expression, cortisol, and immunologic control of latent Epstein-Barr virus in healthy adults* (Tesis doctoral). University of Miami, Florida.
- McKinney, C. H. (2002). Quantitative research. En K. Bruscia y D. Grocke, *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 449-466). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- McKinney, C. H., Antoni, M., Kumar, M., Tims, F. y McCabe, P. (1997). Effects of guided imagery and music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults. *Health Psychology* 16 (4), pp. 390-400.
- McMahon, C. E. y Sheikh, A. A. (2002). Imagination in disease and healing processes: A historical perspective. En A. A. Sheikh. (Ed.), *Handbook of therapeutic imagery technique*, (pp. 1-26). Amityville, NY: Baywood Publishing.

- Meadows, A. (2000). The Validity and reliability of the Guided Imagery and Music responsiveness scale. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 7, pp. 8-33.
- Meadows, A. (2002). Distinctions between the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) and other imagery techniques. En K. Bruscia and D. Grocke. (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 63-83). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercadal-Brotons, M. (2000). Modelo conductista. En M. Betés. (Comp.), *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 309-317). Madrid: Morata.
- Merritt, S. (1993). The healing link: Guided Imagery and Music and the body/mind connection. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 2, pp. 11-28.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Gil- Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html>.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, pp. 445-457
- Meyer, L. (2008). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Mitchell, S. (2000). *Relationality. From Attachment to Intersubjectivity*. London: The Analytic Press.
- Moe, T. (2002). Restitutional factors in receptive group music therapy inspired by GIM. *Nordic Journal of Music Therapy*, II (2), pp. 152-166.

- Moe, T., Roesen, A., y Raben, H. (2000). Restitution factors in group music therapy with psychiatric patients based on a modification of Guided Imagery and Music (GIM). *Nordic Journal of Music Therapy*, 9 (2), pp. 36-50.
- Moleski, L. Ishii, M. y Sheikh, A. (1986). Imagery techniques in Psychosynthesis. En A. Sheikh. (Ed.), *Anthology of Imagery Techniques* (pp. 459-478). Milwaukee, WI: American Imagery Institute.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moreland, R. L. (1987). The formation of small groups. En C. Hendrick. (Ed.), *Group process. Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 8) (pp. 80-110). Newbury Park, CA: Sage.
- Moreno, C. (2005). *Evaluación Psicológica. Teoría y prácticas*. Madrid: Sanz y Torres.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D. (1986). *Historia de la Educación. Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid: Ed. Parainfo.
- Muller, B. (2010). *Guided Imagery and Music: A Survey of Current Practices* (Tesis doctoral). Temple University, Philadelphia, USA.
- Muller, B. (2014). *Variations in Guided Imagery and Music*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Munro, S. y Mount, B. (1978). Music therapy in palliative care, *Canadian Medical Association Journal*, 119. pp. 3-8.
- Murphy, M. (1983). Music therapy: A self-help group experience for substance abuse patients. *Journal of the American Association for Music Therapy*, 3 (1), pp. 52-62.
- Murray, M (2000). Levels of Narrative Analysis in Health Psychology. *Journal of Health Psychology*, 5. pp. 337- 349.
- Nantais, K. y Schellenberg, E. (1999). The Mozart Effect: An Artifact of Preference. *Psychological Science*, 10 (4), pp. 371- 373.

- Neumann, E. (1954) *The origins and History of Consciousness*. Princeton: Princeton University Press.
- Neymer, R. y Mahoney, M. (1995). *Constructivismo en Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Noguera, J., Asensio, J. M., Bisquerra, R., Riera, M. A., Riera, V. y Valls, E. (2002). *Competències bàsiques. Conferència Nacional d'Educació, Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1971). *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Gollancz.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1977). *Creative music therapy*. New York: John Day.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1982). *Music therapy in special education* (Second edition). St. Louis: MMB.
- O'Callaghan, C. (2012). Grounded Theory in music therapy research. *Journal of Music Therapy*, 49 (3), pp. 236-277.
- OCDE (2002): *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Document de strategie. DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 9. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
- O'connor, P. (1990). *Understanding Jung*. Port Melbourne: Mandarin.
- Odell, H. (1988). A music therapy approach in mental health. *Psychology of Music*, 16 (1), pp. 52-61.
- Odell-Miller, H. (1995). Approaches to Music Therapy in Psychiatry with Specific Emphasis upon a Research Project with the Elderly Mentally III. En T. Wigram, B. Sapertson, y R. West. (Eds.), *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook* (pp. 79-107). London: Harwood Academic Press.
- O'Murchu, D. (2000). *Religión in Exile: A. Espiritual Homecoming*. New York: Peguen Books.

- Orellana, C. (2012). *Intervención Musicoterapéutica individual con Adolescentes víctimas de violencia intrafamiliar* (Tesis Doctoral). Universidad Tecnológica, Chile.
- Orff, G. (1980). *The Orff music Therapy*. New York: Schott Music Corporation.
- Palacios, J, Marchesi, A y Coll. C. (comp.) (2006). *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parfitt, W. (1990). *The Elements of Psychosynthesis*. London: Element Books.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357- 389.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to univerxity. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), pp. 163-172.
- Pascual-Leone, J. (1990a). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. En R.J. Sternberg. (Eds.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 244-278). NY: Cambridge University Press.
- Pascual-Leone, J. (1990b). Reflections on life-span intelligence, consciousness and ego development. En C. Alexander y E. Langer. (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (pp.258-285). NY: Oxford University Press.
- Pascual-Leone, J. (1991). Emotions, development and psychotherapy: A dialectical-constructivist perspective. En J. Safran, y L. Greenberg. (Eds.), *Emotion, psychotherapy and change* (pp.302-335). NY: Guilford.
- Patterson, G.R. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder. (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents:a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*. London: Jessica Kingsley.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula abierta*, Vol. 41, (3), pp. 33-44.
- Pehk, A (2015). TEAM-GIM: A creative group method for team building institutions and organisations. En D. Grocke y T. Moe. (Eds). *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 211-219). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Peirce, C. (1978). *Fragmentos de La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pelechano, V. (1998). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico* (vol.1): *Conceptos básicos*. Valencia: Alfapplus.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), pp. 400-420.
- Pérez, J.C. (2003): Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, pp. 278-283.
- Pérez, M. (2007). Metáfora frente a Analogía: Del pudín de pasas al fuego diabólico. Creatividad expresiva frente a creatividad cognitiva. *Thémata Revista de Filosofía*, 38, pp. 201-211.
- Pérez, P. (2008). Musicoterapia cognitivo - conductual con drogodependientes. *XII Congreso Mundial de Musicoterapia*. Buenos Aires: Akadia.
- Pérez, N. y Castellón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22. Recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html>.

- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp. 523- 546.
- Pérez-Izaguirre, M. (2012). *La influencia de la Musicoterapia en adolescentes en situación de riesgo y desamparo social* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia, Salamanca.
- Pestalozzi, J. H. (1980). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), pp. 277-293.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, pp. 39-57.
- Pettitt, B. (2003) *Effective joint working between Child and Adolescent mental health Services (CAMHS) and Schools*. London: Mental Health Foundation.
- Philpott, Ch. (2001). Is music a language? En Ch. Philpott y Ch. Plummeridge. (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 32-46). London: Routledge.
- Pickett, E. y Sonnen, C. (1993). Guided Imagery and Music: a music therapy approach to multiple personality disorder. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 2, pp. 49-72.
- Pihney, J. S., Chavira, V. y Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and selfesteem among Hing Scholl and College students. *Youth and Society*, 25, pp. 299-312.
- Plutchik, R. (1984). Emotions and imagery. *Journal of Mental* 8, pp. 195-112.
- Poch, S. (1971). Conceptos musicoterapéuticos de autores españoles del pasado, válidos en la actualidad. *Anuario Musical*, 26, pp. 147-171.
- Poch, S. (1972). *Musicoterapia para niños autistas. Historia de la Musicoterapia Española* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

- Poch, S. (1993). Music Therapy in Spain. En C. Dileo-Maranto, *MusicTherapy: International Perspectives* (pp. 533-556). Pennsylvania: Jeffrey Books.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia. Vol. I*. Herder: Barcelona.
- Poch, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, pp. 91- 113.
- Poch, S. (2011). The professionals music therapist in Spain at the present time. En P. Sabbatella. (Ed.). *Identidad y Desarrollo Profesional del Musicoterapeuta en España. Actas del III Congreso Nacional de Musicoterapia*. Cádiz 8-10 Octubre 2010. Málaga: Grupo Editorial Universitario.
- Poch, S. (2013). Estado actual de la Musicoterapia. En Autor, *Musicoterapia en Psiquiatría* (pp.45-64). Barcelona: Editorial Médica Jims.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Powell, L. (2007). An adaptation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music for Public Schools. *Journal of the Association for Music & Imagery. Vol. 11*, pp. 65-78.
- Priestley, M. (1975). *Music Therapy in Action*. London: Constable.
- Priestley, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Procter, S. (2006). Music therapy: why not in education?. En A. Paterson y S. Zimmermann. (Eds.), *No Need for Words: Special Needs in Music Education* (pp.59-64). Matlock: National Association of Music Educators.
- Purvis, J, y Samet, S. (1976). *Music in development therapy*. Baltimore: University Park Press.
- Quintiliano, A. (1996). *Sobre la música*. Madrid: Gredos.

- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Psychology Press. Cognition & Emotion*, 21 (4), pp. 758-772.
- Rapaport, D. (1954). The theoretical implications of diagnostic testing procedures. En R. P. Knigt y C. R. Friedman, *Psychoanalytic Psychiatry and Psychology* (pp. 24-31). Nueva York: University Press.
- Rauscher, F. & Zupan, M. (2000). Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), pp. 215-228
- Raynor, H. (1986). *Una historia social de la música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid: Siglo XXI.
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on pre reading/writing. *The Journal of Music Therapy*, 37 (3), pp. 239-238.
- Register, D., Darrow, A. A., Standley, J. y Swedberg, O. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44 (1), pp. 23-37.
- Reher, M. (2015). Guided Imagery and Music with children: Exploration of loss from a young age. En D. Grocke y T. Moe. (Eds), *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 33- 41). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Reimer, B. (1995). The Experience of Profundity in Music. *Journal of Aesthetic Education*, 29 (4), pp.1-21.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: advancing the vision*. London: Pearson Education.
- Rice, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance* (Tesis de Máster). Pepperdine University, Malibu, CA

- Rickson, D. J., & Watkins, W. D. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys, a pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40 (4), pp. 283-301.
- Rickson, D. (2004). *Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity* (Thesis, Master of Music Therapy). Massey University, New Zealand.
- Ricoeur, P. (1969/2008) *El conflicto de las interpretaciones*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1983). Experiencia y Teoría en Psicoanálisis. En P. Ricoeur, A. Fornari, P. Geltman, J. C Scannone, y B. Melano Couch. *Del Existencialismo a la Filosofía del lenguaje* (pp. 9-18). Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1984/1985). *Tiempo y narración I y II: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985/1996). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1986/2010). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Rider, M., Floyd, J. y Kirkpatrick, J. (1985). The effect of music, imagery, and relaxation on adrenal corticosteroids and the reentrainment of circadian rhythms. *Journal of Music Therapy*, 22, pp. 46-58.
- Riemann, G y Schütze, F (1987). Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. En D. Maines. (Ed.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss* (pp. 333-357). Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Ritchey, D. (1993). GIM applied to the 50-minute hour. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 2, pp. 29-34.

- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto, Berna, Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.
- Roberts, M. y McFerran, K. (2013). A Mixed Methods Analysis of Songs Written by Bereaved Preadolescents in Individual Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 50 (1), 25-52. doi: 10.1093/jmt/50.1.25.
- Robins, C. y Robins, C. (1980). *Music for the hearing impaired and other special groups*. St.Louis: MMB Music.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, P. (1993). Research in Music Therapy with sexually abused clients. En H. Payne. (Ed.), *Handbook of inquiry in the arts therapies: One river, many currents* (pp.197–217). London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publisher.
- Round, C. (1998). *An exploration of the role and función of Music Therapy in a multidisciplinary service for adolescents*. London: Polytechnic University.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza (Versión original 1762).
- Rowell, L. (1987). *Introducción a la Filosofía de la Música*. Barcelona: Editorial Gedisa,
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents* (Tesis doctoral). Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania.
- Ruud, E. (1997). Music and the Quality of Life. *Nordic Journal of Musictherapy*. Volume 6, (2), pp. 197-217

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter. *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36), (pp. 115- 182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Mumme, D. L. y Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. En W. Damon y Eisenberg, N. (Eds.), *Hand- book of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (50 ed.) (pp. 237-310). Nueva York: Wiley & Sons.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa (3ª ed)* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sabbatella, P. L. (2003). *La evaluación en la práctica profesional de la Musicoterapia: Un estudio descriptivo en el contexto iberoamericano* (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Sabbatella, P. L. (2004a). Assessment and Clinical Evaluation in Music Therapy: An Overview from Literature and Clinical Practice. *Music Therapy Today*, 5 (1), pp. 1-32.
- Sabbatella, P. L. (2004b). La Musicoterapia en España. *Voices Resources*. Recuperado de: http://testvoices.uib.no/community/?q=country/monthspanol_march2004

- Sabbatella, P. (2005). Music Therapy Research in Iberoamerican Countries: An overview focused on Assessment and Clinical Evaluation. *The Neurosciences and Music II: From Perception to Performance. Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, pp. 249-302.
- Sabeh, E.N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía*, año LX, (223), pp. 559-572.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995) Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker. (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, pp. 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J.D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark. (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Samuels, M. y Samuels, N. (1975). *Seeing with the mind's eye: The history, techniques, and uses of visualization*. New York, NY: Random House.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. Jaén: Formación Alcalá.
- Sánchez, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernandez-Berrocal y N. Ramos. (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 377-393). Barcelona: Kairós.

- Sánchez-Quejía, I. y Delgado, B. (2014). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. A. García y J. Deval. (Coord.), *Psicología del Desarrollo I* (pp. 347-372). España: UNED.
- Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Nueva York: Praeger.
- Saussure, F. (1971) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schatzman L. y Straus, A. (1979). *Field research. Strategies for natural sociology*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Scherer, K. (2000). Psychological Models of Emotion. En J. Borod. (Ed.), *The neuropsychology of Emotion* (pp. 137-162). Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, M., Ferrer, R. y Palau, J. (1979). *Enciclopedia Labor. Tomo VII: La literatura- La música*. Barcelona: Ed. Labor.
- Schuppert, M., Münte, Th. F., Wieringa, B. M. y Altenmüller, E. (2000). Receptive amusia: evidence for cross-hemispheric neural networks underlying music processing strategies. *Brain* 123, pp. 546-559.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, pp. 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), pp. 167-178.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlocken und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. En Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Eds.), *Kommunikative Sozialforschung* (pp. 159-260). Munich: Fink.

- Schütze, F (1983). Biographieforschung und narratives Interview, *Neue Praxis*, 3, pp. 283-293.
- Scott, D. (2008). Individual differences in response to the Bonny Method of Guided Imagery and Music. *Journal of the Association for Music and Imagery* 11, pp. 39-63.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. E. Stake. (Ed.), *Curriculum evaluation AERA. Monograph series on evaluation, I*. Chicago: Rand McNally.
- Scruton, R. (1983). *The Aesthetic Understanding*. London: Methuen.
- Searle, J. (1979). Metaphor. En A. Ortony. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp.92-123). New York: Cambridge University Press,
- Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundària Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Serra, M. (2013). *Comparación del efecto de una intervención con musicoterapia para mujeres con cáncer de mama durante la sesión de quimioterapia: un análisis cuantitativo y cualitativo* (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Shapiro. L (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Santiago de Chile: Editorial Vergara.
- Sharp, M (1975). *Children learning: An introduction to Educational Psychology*. London: University of London Press.
- Sheikn, A. A. y Jordan, C. (1983) Clinical uses of mental imagery. En A.A. Sheikm. (Ed.), *Imagery: current theory, research and application* (pp. 391-424). New York: John Wiley-Sons.
- Sheikh, A. A. (2002). Preface. En A. A. Sheikh. (Ed.), *Handbook of therapeutic imagery techniques* (p.7). Amityville, NY: Baywood Publishing.
- Short, A. (1992). Music and imagery with physically disabled elderly residents. *Journal of the American Association for Music Therapy*, 11 (1), pp. 65- 98.

- Short, A. (1997). Jungian Archetypes in BMGIM Therapy. *Music Therapy: Journal of the American Association for Music Therapy*, 5, pp. 37- 49.
- Short, A., Gibb, H. y Holmes, C. (2010). Integrating words, images, and text in BMGIM: Finding connections through semiotic intertextuality, *Nordic Journal of Music Therapy*. DOI: 10.1080/08098131003764031
- Shrier, L., Haris, S., Sternberg, M. y Beardsley, W. (2001). Associations of depression, self-ester, and substance use with sexual risk among adolescents. *Preventing Medicine*. pp. 179-189.
- Siegelman, E. (1990). *Metaphor and meaning in psychotherapy*. New York: Guildford Press.
- Silva, L. P. (2013). *A Musicoterapia como instrumento de intervençao no desenvolvimientto da atençao/concentraçao e da socializaçao das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em contexto educativo* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Silverman, M. J. (2008). Implications for *music* therapists educating the public via media: A commentary on Roberts' and McFerran's article. *Australian Journal of Music Therapy* 19, pp. 43-44.
- Silverman, M. J. y Schwartzberg, E. T. (2014). Effects of Voice Timbre and Accompaniment on Working Memory as Measured by Sequential Monosyllabic Digit Recall Performance. *Journal of Music Therapy*. doi: 10.1093/jmt/thu009.
- Singer, J. (2006). *Imagery in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Singer, J. y Pope, K. (1978). The use of imagery and fantasy techniques in psychoterapy. En Autor, *The power of human imagination* (pp. 125-166). New York & London: Plenum.
- Skaggs, R. (1997). Music- centered creative arts in a sex ofender treatment program for male juveniles. *Music therapy perspectives*, 15 (2), pp. 73-79.

- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: McMillan. (Versión castellana (1977): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella)
- Smeijsters, H. (1997). *Multiple Perspectives: A Guide to Qualitative Research in Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona.
- Smeijsters, H. y Aasgård, T. (2005). Qualitative Case Study Research. En B. Wheeler. (Ed.), *Music therapy research second edition* (pp. 440-457). Gilsum: Barcelona Publishers.
- Smeijsters, H. y Rogers, P. (Eds.) (1993). *European Music Therapy Research Register (vol. I)*. The Netherlands: Stichting Muziektherapie Foundation.
- Smith, B. (1996-97). Uncovering and healing hidden wounds: using GIM to resolve complicated and disenfranchised grief. *Journal of the Association for Music and imagery*, 5, pp. 1-23.
- Snow, S. y D'Amico, M. (2010). The drum circle project: A qualitative study with at risk youth in a school setting. *Canadian Journal of Music Therapy*, 16 (1), pp. 12-39.
- Solé, C., Mercadal-Brotons, M., Galatti, A. y De Castro, M. (2014). Effects of Group Music Therapy on Quality of Life, Affect, and Participation in People with Varying Levels of Dementia. *Journal of Music Therapy*, 51(1), pp. 103-125. doi:10.1093/jmt/thu003.
- Solomon, R. C. (1995). The Cross-Cultural Comparison of Emotion. En J. Marks y R. T. Ames. *Emotions in Asian Thought: A Dialogue in Comparative Philosophy* (pp. 253-308). Albany: State University of New York Press.
- Spiggle, H. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *Journal of Consumer Research*. Vol. 21, pp. 491-503.
- Steele, A., Vaughan, M. y Dolan, C. (1976). The School support program: Music therapy for adjustment problems in elementary schools. *Journal of music therapy*, 13 (2), pp. 87-100.
- Stephens, G. (1984). Grupo supervisión in music therapy. *Music therapy: Journal of the American Association for Music Therapy*, 4 (1), pp. 29-38.

- Stern, D. (2004). *The Present moment. In psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stolorow, R. D. y Atwood, G. E. (1994). *The intersubjective perspective*. New York: J. Aronson.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, S. E., Richardson, W.S., Glausziou, P. y Hayne, R. B. (2006). *Medicina basada en la evidencia. Como ejercer y enseñar la MBE*. Madrid: Elsevier.
- Stufflebeam, D. L. (1978). Meta-evaluation. *The evaluation and decision-making* (2), 1.
- Summer, L. (1988). *Guided Imagery and Music in the Institutional Setting*. St. Louis: MO: Magna Music Baton.
- Summer, L. (2009). *Client Perspectives on the Music Experience in Music-Centered GIM* (Tesis doctoral). Aalborg University, Denmark.
- Summer, L. (2015). The journey of GIM training from self-exploration to a continuum of clinical experience. En D. Grocke y T. Moe (Eds). *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 339-348). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 141-152.
- Tervo, J. (2001). Music therapy for adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 6 (1), pp. 79-91
- Tervo, J. (2005). Music Therapy with adolescents. *Voices: A World Forum Music Therapy*. Recuperado de <https://voices.no/index.php/voices/article/view/216/160>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Teseo. (2015). Búsqueda con el término “musicoterapia”. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/listarBusqueda.do>
- Thaut, M.H. (1990) Neuropsychological processes in music perception and their relevance in music therapy. En R.F. Unkefer. (Ed.), *Music therapy in the treatment of adults with mental disorders; theoretical basis and clinical interventions* (pp. 3-32). New York: Schirmer Books.
- Thompson, G. A., McFerran, K. S. y Gold, C. (2014). Family-centered music therapy to promote social engagement in young children with severe autism spectrum disorder: a randomized controlled study. *Child: Care, Health and Development*, 40 (6), pp. 840-852. doi: 10.1111/cch.12121.
- Thresher, J. M. (1964). The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education. *Music Educators Journal*, 50 (3), pp. 43-48.
- Topping, K., Holmes, E. A., y Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Torres, E. (2015). Group Music and Imagery (GrpMI) for treating fibromyalgia: Listening to oneself as a path of opening and transformation. En D. Grocke y T. Moe. (Eds.), *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 267-275). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Trallero, C. (2005). *Musicoteràpia autorealitzadora en la prevenció i tractament de l'estrés dels mestres* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Trevarthen, C. (2005). First things first: infants make good use of sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of Child Psychotherapy* 31 (1), pp. 91-113
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 175-189.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, pp. 95- 105.
- Tsang, C. D., Trainor, L. J. Santesco, D. L., Tasker, S. L. y Schmidt, L. A. (2001). Frontal EEG Responses as a Function of Affective Musical Features. En R. J. Zatorre y I. Peretz. (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930. *The biological foundations of music* (pp. 439-442). New York: New York Academy of Sciences
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulloa, P. (2009). *Música y Palabras: Fundamentos teóricos para la utilización de la música en psicoterapia junguiana*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Chile.
- Valle Olsen, K. (2006). Valor de uso versus valor de cambio. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, 86, pp. 18-25.
- Vallés, A. y Vallés, C. T., (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Ventre, M. (1993). Guided Imagery and Music in process: the interweaving of the archetype of the mother, mandala, and music. *Music Therapy: Journal of the American Association for Music Therapy*, 12 (2), pp. 19-38.
- Ventre, M. (2002). The individual form of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). En Bruscia, K. y Grocke, D. *Guided imagery and music: The bonny method and beyond* (pp. 29-35). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Viega, M. (2016b). Science as art: Axiology as a central component in methodology and evaluation of arts-based research (ABR). *Music Therapy Perspectives*, 34, pp. 4-13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/mtp/miv043>.
- Waisburd, G. y Erdmenger, E. (2006). *El poder de la música en el aprendizaje*. México: Trillas.
- Ward, K. M (2002). A Jungian Orientation to the Bonny Method. En K. Bruscia y D. Grocke. (Eds.), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond* (pp. 207-224). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Wärja, M. (2015). KMR (short music journeys) with women recovering from gynecological cancer. En D. Grocke y T. Moe. (Eds.), *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 253-266). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Watson, J. C., Greenberg, L. S. y Lietaer, G. (1998). The experiential paradigm unfolding: Relationship and experiencing in therapy. En L. S. Greenberg y G. Lietaer. (Eds.), *Handbook of Experiential Therapy* (pp. 3-27). Nueva York: Guilford Press.
- Weinberger, N. (1998b). The Music in Our Minds. *Educational Leadership*, 56 (3), pp.36- 40.
- Weiss, M. (1997). Guided Imagery and Music group experiences with adolescent girls in a High School setting. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 5, pp .61-73.

- Weissberg, R. P. y Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I.E. Sigel y K.A. Renninger. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (pp. 877-954). Nueva York: John Wiley & Sons.
- West, T. (2015). A spectrum of adaptations for palliative care and end of life. En D. Grocke y T. Moe. (Eds.), *Guided Imagery and Music (GIM) and music imagery methods for individual and group therapy* (pp. 199-208). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wheeler, B (1983). A psychotherapeutic clasificaron of music therapy practices. *Music therapy perspectives, I* (2), pp. 8-12.
- Wigram, T., Pedersen, I. N. y Bonde, L. O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Willems, E. (1984). *L'oreille musicale. La culture auditive, les intervalles et les accords. Tome II*. Fribourg: Éditions Pro Musica
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la Educación Musical*. México: Paidós Studio
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Nueva York: Basic Books.
- Wolberg, L. R. (1967). *The technique of psychotherapy*. New York: Grune y Stratton.
- World Federation of Music Therapy (WFMT) (2011). *Definition of Music Therapy*. Recuperado de http://www.musictherapyworld.net/WFMT/President_presents..._files/President%20presents...5-2011.pdf
- World Federation of Music Therapy (WFMT) (2015). *Definition of Music Therapy*. Recuperado de <http://www.musictherapyworld.net/>
- Wrangsjö, B. y Korlin, D. (1995). Guided Imagery and Music as a psychotherapeutic method in psychiatry. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 4, pp. 79-92.
- Wrangsjö, B. y Körlin, D. (2002). Treatment effects of Guided Imagery and Music (GIM) therapy. *Nordic Journal of Music Therapy* 11 (2), pp. 3-15.

- Young, R. (2011). *Predictors of Client responsiveness to the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM)* (Tesis doctoral). Temple University, Philadelphia.
- Zahonero, A. (2006). *Influencia de la musicoterapia en el clima de convivencia de los institutos de educación secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (Madrid).
- Zanders, M. L. (2008). Metaphors clients use to describe their experiences in BMGIM. *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, 4, pp. 45-68.
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing music: cognitive structure, theory, and analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, pp. 215-231.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke y G. Bear. (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).

LEGISLACIÓN:

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre para la *Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. (Texto Consolidado, 29 de julio de 2015 y 10 de diciembre de 2016)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que *se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria respectivamente*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 69/2007, de 28 de mayo, *por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla La- Mancha*. Diario Oficial de Castilla- La Mancha, de 1 de Junio de 2007.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, del 1 de marzo de 2014.

ANEXOS

LISTADO DE ANEXOS

Anexo I: Imágenes musicales dirigidas

Anexo II: Composiciones y programas musicales utilizados

Anexo III: Entrevistas y cuestionarios

Anexo IV: Registro intrasesimal. Análisis de datos. Sesiones de BMGGIM (1 a 12)

Anexo V: Registro intersesimal. Sesiones de BMGGIM (13 a 19) y entrevistas de los observadores.

Anexo VI: Categorías principales.

Anexo VII: Cuestionarios de valoración final de la intervención con GIM.

Anexo VIII: Evaluación de respuestas de los siete participantes en las sesiones individuales.

Anexo IX: Tríptico informativo del Taller de Musicoterapia GIM

Anexo X: Modelo de dossier entregado a cada participante en la última sesión (nº 20)

Anexo XI: Código deontológico del Método GIM (AMI)

ANEXO I

IMÁGENES MUSICALES DIRIGIDAS

SESIONES PARA EXPLORAR LA IMAGINACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA
1ª Sesión Objetivo: Despertar la imaginación y dejarse llevar por la música. Música: <i>Canon de Pachelbel</i> (Pista 1 del CD).
Inducción verbal de la Musicoterapeuta, mientras suena la música: “Escuchamos la música y dejamos que nuestra imaginación nos lleve hacia algún lugar, ¿puedes observar que hay? ¿reconoces ese lugar? ¿Hay algo que te llama la atención? ¿qué estás sintiendo?.....poco a poco vas a ir despidiéndote de ese lugar quedándote para ti las imágenes o sensaciones que hayan sido más importantes, la música está apunto de acabar ”.
2ª Sesión Objetivo: Explorar los deseos y las necesidades de los participantes. Música: <i>Songs for Baba</i> (Pista 2 del CD).
Inducción verbal de la Musicoterapeuta, mientras suena la música: “Cierra los ojos, y respira profundamente. Escucha la música e imaginarte que estás viendo un lago. Estás cerca de ese lago y en tus manos tienes una caña de pescar, la lanzas al lago y de repente observas que has pescado algo. Sacas la caña del lago para ver lo que has pescado. Ahora te pido que te conviertas en “eso” que has pescado, y “eso” se expresa y dice (cada participante contesta a esas preguntas introspectivamente): Yo siento....Yo deseo....Yo necesito...Yo secretamente, cuando nadie me ve...Nunca me llames....La palabra que mejor me describe es.... Ahora, te vas a despedir, de eso que has pescado”.
3ª Sesión Objetivo: Explorar las fortalezas de cada uno. Música: <i>Chidhood rememberd</i> (Pista 3 del CD).
Inducción verbal de la Musicoterapeuta, mientras suena la música: “Cierra los ojos e imagina que ves una montaña muy alta, en lo alto de la montaña hay una persona y abajo hay otra persona que está haciendo muchos esfuerzos por subir. La persona de arriba le tira una cuerda ¿Qué hace la persona de abajo?¿Qué hace la persona de arriba? ¿Puedes verte en esa imagen?”
4ª Sesión Objetivo: Explorar las relaciones con las figuras de apego. Música: <i>Shepherd's Lullaby</i> (Pista 4 del CD).
Inducción verbal de la Musicoterapeuta, mientras suena la música: “Cierra los ojos e imagina que llegas a un lugar donde ves a dos personas, una sentada en el regazo de la otra, ¿reconoces a esas personas? ¿qué te llama la atención? ¿Qué estás sintiendo?....la música va a terminar, permite que tus imágenes se vayan diluyendo y guardarlas en algún espacio dentro de ti”

ANEXO II

COMPOSICIONES Y PROGRAMAS MUSICALES UTILIZADOS

Composiciones musicales

COMPOSICIONES MUSICALES Sesiones 1 a 4	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
1.- <i>Canon en Re Mayor</i> . (J. Pachelbel)	7.16
2.- <i>Songs for Baba</i> . (J. Lloyd Webber)	2.45
3.- <i>El cuervo y la comadreja</i> . (N. Rumbel y E. Tingstad).	6.22
4.- <i>Shepherd's Lullaby</i> . (J. Lloyd Webber)	3.10

Programas musicales

PROGRAMA EXPLORATIONS (Exploraciones) Sesiones 5/ 13.15	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
5.- <i>Pinos de Roma</i> . (O. Respighi)	6.39
6.- <i>Sirenas</i> . (C. Debussy)	11.04
7.- <i>La Salvación se Creó</i> . (P. Chesnokov)	5.21
8.- <i>Canon en Re Mayor</i> . (J. Pachelbel)	7.16

PROGRAMA QUIET MUSIC (Música Quieta) Sesiones 7/ 13.18	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN
9.- <i>Danza Sacra y Profana</i> . (C. Debussy)	10.08
10.- <i>Preludio a la siesta de una fauno</i> . (C. Debussy)	9.52
11.- <i>Los Planetas. Venus</i> . (G. Holst)	8.24
12.- <i>Greensleaves</i> . (V. Williams)	4.21

Programas musicales

PROGRAMA SECRET GARDEN (Jardín Secreto) Sesión 9	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
13.- <i>Sigma</i> . (F. Cherry y R. Lovland)	3.08
14.- <i>Chaconne</i> . (F. Cherry y R. Lovland)	3.28
15.- <i>Songs from a Secret Garden</i> . (F. Cherry y R. Lovland)	3.55
16.- <i>Serenade</i> . (F. Cherry y R. Lovland)	3.15

PROGRAMA REFLECTIONS (Reflexiones) Sesiones 11/ 13.16/ 13.19	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
17.- <i>Pinos de Roma</i> . (O. Respighi)	6.39
18.- <i>La Catedral Sumergida</i> . (C. Debussy)	7.57
19.- <i>Los Planetas. Venus</i> . (G. Holst)	8.24
20.- <i>Serenata nº10. Adagio</i> . (W. A. Mozart)	5.03

PROGRAMA CHILDHOOD REMEMBERED Sesión 12	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
21.- <i>La canción del cello</i> . (K. Arkenstone)	7.07
22.- <i>El cuervo y la comadreja</i> . (N. Rumbel y E. Tingstad)	6.22
23.- <i>La habitación verde</i> . (W. Gratz)	4.23

PROGRAMA THE UNFORGETTING HEART Sesiones 13.13/ 13.17	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN minutos
24.- <i>The Unforgetting Heart</i> . (M. Hope)	4.50
25.- <i>Shouthern Dreamer</i> . (M. Hope)	2.58
26.- <i>Childhood Memories..</i> (M. Hope)	2.22

PROGRAMA ABANDONEN TO BONDING (Del abandono al vínculo) Sesión 13.14	
PISTAS DEL CD	DURACIÓN
<i>27.- El cisne de Tuodela.</i> (J. Sibelius)	8.00
<i>28.- Berceuse .</i> (I. Stravinsky)	3.40
<i>29.- Preludio para piano n° 4.</i> (F. Chopin)	2.10
<i>30.- Aire en Sol Mayor.</i> (J. S. Bach)	5.20
<i>31.- El Carnaval de los animales. El cisne.</i> (C. Saint-Saëns)	3.23
<i>32. Escenas de niños. Ensoñación.</i> (F. Schumann)	2.55

ANEXO III

ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS

Sesiones 1 a 12

Entrevistas para los viajeros/as

ENTREVISTA narrativa-episódica: DESPUÉS del viaje musical
1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?: 2.- ¿Qué te ha llamado la atención?: 3.- ¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical? 4.- ¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?

Sesiones 13 a 19

Entrevistas para los viajeros/as

ENTREVISTA narrativa: DURANTE el viaje musical
1. ¿La música te sugiere alguna imagen?: 2. ¿Hay algo que te llame la atención?: 3. ¿Qué estás sintiendo?
ENTREVISTA episódica: DESPUÉS del viaje musical
1. ¿Qué puede significar esta historia en relación a ti? 2. ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas. 3. ¿Te das cuenta de algo importante?
TÉCNICA PROYECTIVA DESPUES del viaje musical
1. Haz un dibujo representativo de esas imágenes. 2. Ponle un título al dibujo:

Entrevistas para los participantes (Observadores):

Las siguientes entrevistas fueron realizadas a cada participante (observador), DESPUÉS de haber presenciado la sesión de GIM individual (BMGIM) realizada por su compañero/a.

PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.13 03-04-2014
VIAJERA: Carla Foco de intención: Conocer por qué me da miedo mi situación actual. Música: Programa <i>The Unforgetting Heart</i> (Pista 26 a 28 del CD)

Para rellenar este cuestionario, te voy a recordar la historia que relató Carla durante su viaje musical:
Historia de Carla:

La música me sugiere un campo de trigo con el cielo azul y con mucho viento. El trigo es de color amarillo y está muy seco. Voy vestida de baile, como de ballet, con una falda. Soy mayor que ahora, creo que tengo 17 años.

No conozco el lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí. Es un chico muy alto, con el pelo oscuro y está lejos. Siento curiosidad por ver a ese chico. Puedo acercarme más a él y me llama la atención que está mirando hacia un punto, pero en ese punto no hay nada, el chico está pensando. Yo estaba bailando pero ahora estoy mirando también hacia ese punto pero no hay nada, el cielo y ya está.

Ahora veo que el trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. Hay una mariquita en una rama del trigo. La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace.

Estiro el brazo y la mariquita se ha ido. Miro a ver si está el chico allí, pero ya no estaba. Me levanto para ver donde se ha ido y observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo.

Observo que el chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”.

Al finalizar la historia, Carla se emociona.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo:

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Carla, al comenzar la sesión ?

<p align="center">PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.14 10-04-2014</p>
<p>VIAJERA: Luna Foco de intención: Que la música le ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan. Música: Programa <i>Abandonen to bonding</i> (Pista 29 a 34 del CD)</p>

**Para rellenar este cuestionario, te voy a presentar la historia que relató Luna durante su viaje musical:
Historia de Luna:**

La música me sugiere un pez en el océano, es un pez de muchos colores: rojo, rosa, azul y plata. Este pez se mueve en zigzag por el océano esquivando las algas que encuentra a su paso. Aparece una medusa y la observa. El pez observa a la medusa y siente asombro. La medusa no siente nada.

Me llama la atención la boca del pez, que es amarilla y pequeña. Abre la boca y cuando hace este movimiento parece asustado. Puede que tenga miedo. A su alrededor hay océano y burbujas. La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez. El pez se va a las profundidades del océano y se siente asustado porque no hay luz. Sus colores ya no se pueden ver. En las profundidades el pez ve escafandras y cascos. Se siente menos asustado y su movimiento es más pausado está más quieto.

El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz. Su movimiento es lento y lo único que se puede distinguir y ver es su ojo y la boca. El pez observa esa luz. La atmosfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien. El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie. Desde ahí, desde la superficie se pueden ver los colores del pez. Además destacan los corales que se encuentran cerca de la playa.

No hay nadie más cerca de la playa. El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz. Observa que hay más peces y que son de muchos colores como él pero cada uno de un color: verde, rojo, amarillo, azul...

Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él. El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza.

Por tanto el pez tan solo observa y pasan muchos peces. Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente y entonces se encuentra con otro pez y se siente muy contento.

La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo:

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Luna, al comenzar la sesión ?

PARTICIPANTES (OBSERVADORES)
SESIÓN 13.15
24-04-2014

VIAJERA: Estrella

Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”.

Música: Programa *Explorations* (Pista 5 a 8 del CD)

Para rellenar este cuestionario, te voy a presentar la historia que relató Estrella durante su viaje musical.
Historia de Estrella:

Estoy al lado de un río y paseo entre los juncos y llevo un vestido como de princesa de Disney. Estoy ahí, paseando entre esos juncos y subo por una colina hacia un castillo de sólo una torre. La atmósfera de ese lugar es tranquila pero desde que he visto los caballos me he puesto tensa, son caballos marrones y grandes. Estoy corriendo hacia el castillo y me he mojado los pies porque estoy descalza y los siento como que tienen que estar fríos, pero no lo están.

También hay nubes pero sólo se ve el castillo y la rampa por la que están subiendo los caballos y los juncos de al lado, pero no sé que hay más allá de los juncos. En ese lugar estoy corriendo. Antes me sentía asustada pero ahora tengo ganas de llegar al castillo. Donde se acaban los juncos hay un río de nubes con gente que está pasando con barcas, son campesinos. No conozco a nadie.

Me llama la atención que hay gente de todas las edades trabajando. Son campos de cultivo que llegan hasta el castillo pero no hay un pueblo debajo, hay campo. Ahora subo la rampa por la que han ido los caballos y es de tierra y puedo ver campo alrededor. Los campos son como campos de Castilla, como los que veo cuando voy a mi pueblo. Muy separados y lisos. Los puedes diferenciar por los colores.

Hay dos personas en la puerta y al ver que estoy subiendo me dejan entrar. Una persona es alta y fornida y la otra es rechoncha y bajita. No las conozco pero siento calidez. Ahora me he ido del castillo y estoy caminando por un río con poca profundidad y con poco agua, es muy claro todo. Siento que hay alguien más a los lados pero no sé ni qué hay a los lados ni veo a nadie. Ahí, me siento incómoda. La incomodidad sobre todo la siento en la espalda.

Puedo ver piedras más grandes y hierbas al lado de los juncos y veo cosas que vuelan a los lados. Son como hadas, personas pequeñas con alas, de tonos que se supone que tienen que ser fuertes pero están un poco apagadas. Ese lado del río no les gusta porque no hay sol. Al otro lado de los juncos están saliendo hadas más bonitas. En este lado, está oscuro, están como enfermas. No me siento bien, quiero ayudarles pero no sé que hay que hacer. Un hada se ha quedado tumbada en una roca y las demás están alrededor de ella. Esa, está muy enferma y no puede respirar, se está apagando. Yo estoy observándola, las demás saben que lo mejor es que se tiene que ir. Se convierte en polvo y siento tristeza. El polvo se va con el río.

En el río sigue habiendo agua pero ahora estoy al lado de los castaños verdes. Las hadas no siguen ahí, tienen que estar dentro del bosque porque viven ahí pero ya no las veo. Estoy en el campo de los campesinos y están cortando azúcar. He visto esta escena en una película en donde se les obliga a cortar azúcar, y no me gusta. Necesito decirles que no tienen porqué estar ahí. Ahora están en una casa todos juntos y están comiendo juntos. Ahí están felices porque tienen gente que les apoya. Yo sé que están felices ahora pero que otro día no lo van a estar porque van a tener que volver a cortar azúcar.

Ahora estoy arriba, lo veo desde arriba todo. Veo que hay partes en donde la gente está contenta, son partes más felices y otras en donde se acumula todo lo malo, que es la parte de río donde estaban las hadas como muertas. Desde ahí, siento que soy más libre y que puedo volar. Estoy menos tensa que abajo y estoy más relajada. Mi cuerpo está estirado y relajado y no hay tensión. La espalda se mueve para poder volar pero está relajada.

A continuación:

1°.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2°.- Ponle un título al dibujo:

3°.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Estrella, al comenzar la sesión ?

PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.16 08-05-2014
VIAJERA: Clara Foco de intención: Permitir que la música me ayude a descargar la presión. Música: Programa <i>Reflections</i>. (Pista 19 a 22 del CD)

Para rellenar este cuestionario, te voy a recordar la historia que relató Clara durante su viaje musical:
Historia de Clara:

La música me sugiere un campo con colinas y flores. Hace un poco de viento y está anocheciendo y yo estoy ahí. Tengo la misma edad que ahora. No puedo ver como voy vestida. Puedo ver que estoy rodeada de mucho campo y me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí. Hay gente a lo lejos, algunos son como gente de hace siglos que vivía en otra época y otros son de ahora. No reconozco a nadie.

Está saliendo la luna y se ha hecho de noche. A mi lado hay una niña pequeña que tiene coletas y el pelo castaño. Es una niña bajita y va de mi mano. Está niña que expresa confianza y es alguien que puede estar a mi lado. La niña no la reconozco pero me recuerda algo. Con la niña me puedo comunicar. La niña quiere ir a algún lugar pero no sabe dónde. A lo lejos del paisaje me parece que hay mar. Yo estoy llevando a la niña cerca del acantilado. La niña se siente como si fuera a descubrir algo. Hemos llegado y bajamos por unas escaleras a la arena y llegamos a la cala.

Me llama la atención que el agua está oscura porque es de noche. Mi cuerpo se siente cómodo y tranquilo, liberado. Y el cuerpo de la niña se muestra curioso. Estamos observando el mar; hasta donde llega y nos metemos en el mar, aunque con ropa, llevamos camisón las dos. Llevamos una ropa parecida. En el agua, al principio nadamos con la cabeza arriba, pero luego nos metemos debajo del agua y seguimos nadando. Podemos respirar debajo del agua. Vemos peces, luces de colores en diferentes lugares. Dentro del agua estamos felices y libres.

Dentro del agua podemos soltar todo lo que llevamos encima en plan de sentimientos o emociones. Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otras está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás. Esas personas son gente de mi entorno, gente que veo por la calle, gente de otra época. Veo la falsedad de esa gente porque les rodea, es como si fuera una luz que les rodea a todos. Esa luz parpadea. Esas personas no ven su falsedad, ven la de otros.

Deseo que esas personas sean como quieran que sean, que sean de verdad, pero a ellos les da igual. A esas personas se lo digo, pero no me escuchan. Se lo digo, y se me quedan mirando con cara rara. Les digo que

tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas. Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piense cada uno lo que quiera. Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión.

La niña sigue conmigo, está en el agua haciendo volteretas y se siente feliz. El paisaje es el mismo de antes, pero el mar está más calmado que antes y ahora el agua en vez de ser oscura es clara. Y puedo ver todo a través de ella y puedo ver cada cosa y animal en su lugar. Veo núcleos donde todo está en orden.

Mis manos se sienten relajadas, sueltas, sin tensión en los dedos. Puedo tocar el agua del mar, el agua está un poco fría, pero no me importa. La niña también puede tocar el agua. A la niña le digo que sea como de verdad quiera ser. Cuando le digo eso a la niña se queda asombrada, porque ella ya es verdadera, tranquila, curiosa. Ella ya es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren. Yo quiero actuar bien.

Siento que esas personas a veces hacen lo que pueden. Yo no quiero decirles nada. Me da igual lo que hagan. Ya no me tengo que preocupar yo de que hagan las cosas bien. Yo me tengo que preocupar de que estemos bien, de que este bien, eso antes, pero ahora de mí misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo:

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Clara al comenzar la sesión?

PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.17 22-05-2014
VIAJERA: Sandra Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: Programa The Unforgetting Heart. (Pista 26 a 28 del CD).

Para rellenar este cuestionario, te voy a presentar la historia que relató Sandra durante su viaje musical.
Historia de Sandra:

La música me sugiere una playa con arena, rocas y me imagino en esa playa en donde no hay nadie. Estoy yo sola con la misma edad que tengo ahora. Pero no puedo verme a mí misma. Lo que más me llama la atención es el mar que tiene muchas olas. La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad.

El color del mar es muy oscuro y no hay nadie en el mar. Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual. Al ver que todo es igual, no me gusta y desearía que la playa fuera diferente en distintas partes. Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual.

Ahora estoy caminando por la orilla y las olas me mojan los pies y no hay nada más. Me gusta que las olas me mojen los pies porque me hace sentir relajada y tranquila. No hay nada con lo que me pueda comunicar; quizá con el mar que me aporta alegría. En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo:

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Sandra al comenzar la sesión?

PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.18 29-05-2014
VIAJERA: Daniel Foco de intención: Permitir que la música me lleve a algún lugar. Música: Programa <i>Quiet Music</i>. (Pista 11 a 14 del CD)

Para rellenar este cuestionario, te voy a presentar la historia que relató Daniel durante su viaje musical.

Historia de Daniel:

La música me sugiere una puesta de sol. Es como el paisaje de una sabana, donde se ve la puesta de sol desde una roca alta. Me recuerda al Rey León. Creo que está saliendo el sol, pero yo no estoy ahí. Hay un niño en la roca, con su padre. Es un niño pobre que está comiendo de un cazo. Su padre es alto y fuerte.

Están comiendo en silencio, no se comunican y están comiendo sopa en lo alto de la roca viendo la puesta de sol. Están relajados.

Me llama la atención que hay un pájaro en un árbol. Un pájaro grande y negro. El pájaro está posado en el árbol de espaldas a la puesta de sol. No me puedo acercar más al pájaro porque si me acerco mucho se espanta.

El niño no ve al pájaro, pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. El pájaro necesita ir con ellos para comer del cazo. El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. El pájaro está solo. El pájaro se vuelve hacia su casa y se siente bien en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien.

Cuando el pájaro se va volando el padre y el niño se dan cuenta. El pájaro se mete en su nido y dentro hay otro pájaro. Esos dos pájaros se pueden comunicar. Se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida. Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer. El pájaro se siente bien y las personas dejan que el pájaro coma.

Cuando ha terminado de comer, el pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. Se siente bien porque ha conseguido la comida.

Las personas se van sin su cazo y se van felices porque el niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo:

3°.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Daniel al comenzar la sesión?

PARTICIPANTES (OBSERVADORES) SESIÓN 13.19 05-06-2014
VIAJERO: Valentín Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: Programa <i>Reflections</i>. (Pista 19 a 22 del CD)

Para rellenar este cuestionario, te voy a presentar la historia que relató Valentín durante su viaje musical.
Historia de Valentín:

La música me sugiere un parque grande con pocos árboles y todo está lleno de césped. Yo estoy en ese parque y tengo la misma edad que ahora.

Estoy buscando algo, y estoy andando. Alrededor puedo ver gente a lo lejos y no hay nada más. Me estoy acercando a esa gente. A esas personas no las conozco. Sigo buscando algo, pero no sé lo que es. Busco por el suelo. Quiero encontrar algo.

Veo algo a lo lejos que brilla y me acerco. Es algo brillante y plateado, como un collar. Lo cojo y me siento feliz. Me lo guardo en el bolsillo. A mí alrededor veo un perro que está corriendo que se acerca a mí. Ese perro me suena y parece que el perro me conoce porque se pone a saltar encima de mí. Yo le acaricio.

El perro me hace sentir más activo. Mi collar sigue en el bolsillo. El perro se aleja porque lo llama su dueño y se va alejando cada vez más. Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Pero el perro se va. Cuando se va, yo lo miro. Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos.

Tengo mi collar en la mano y para mí significa algo que he encontrado, que he conseguido y me aporta confianza.

A continuación:

1°.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2°.- Ponle un título al dibujo:

3°.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?
- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?
- ¿Por qué te parecen importantes esas frases?
- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Valentín al comenzar la sesión?

ANEXO IV.

REGISTRO INTRASESIONAL. ANÁLISIS DE DATOS (Sesiones 1 a 12 BMGGIM)

APLICACIÓN MT GIM OBJETIVOS GENERALES	APLICACIÓN MT GIM OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
1.- Potenciar la conciencia emocional: Tomar conciencia de las propias emociones.	Despertar la imaginación y dejarse llevar por la música. (Sesiones: 1 a 8)	Inteligencia intra-personal: Autoconciencia: capacidad de saber qué está pasando en ellos mismos, y qué están sintiendo.
1.1.- Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones.	Nombrar y simbolizar las propias emociones. (Sesiones: 1 a 4)	Las propias emociones a través de la experiencia con la Musicoterapia GIM.
1.2.- Experimentar emociones múltiples y tomar conciencia de las mismas atendiendo a dinámicas inconscientes sobre las que tenemos acceso a través de la Musicoterapia GIM.	Reflexionar sobre la relación foco de intención-música- insights. (toma de conciencia). (Sesiones: 5 a 8)	La Música en GIM como agente relacional para evocar imágenes y narraciones propias, en base a la metáfora de la imagen.
2.- Conseguir una adecuada regulación de las emociones y mayor autocontrol en situaciones críticas.	Potenciar la regulación emocional. (Sesiones: 9 a 12)	Inteligencia intra-personal: Control-emocional: Regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico.
2.1.- Tomar conciencia de la relación entre pensamiento (cognición)- emoción y acción.	Identificar y reflexionar sobre la experiencia de introspección vivenciada con la musicoterapia GIM, en relación a sus experiencias emocionales de vida. (Sesiones: 9 a 12)	La Musicoterapia GIM en la reconstrucción y comprensión del pasado y las situaciones presentes en las que se halla el adolescente.

SESIONES (FECHA)	FOCOS DE INTENCIÓN MÚSICA 12 Sesiones Grupales (BMGGIM)
SESIÓN 1.1 14-11-2013	Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: <i>Canon de Pachelbel</i> . (Pista 1 del CD)
SESIÓN 2.2 21-11-2013	Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: <i>Songs for Baba</i> . (Pista 2 del CD)
SESIÓN 3.3 28-11-2013	Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda de cada participante”. Música: <i>El cuervo y la comadreja</i> del Programa Childhood Rememberd. (Pista 3 del CD)
SESIÓN 4.4 12-12-2013	Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: <i>Shepherd’s Lullaby</i> . (Pista 4 del CD).
SESIÓN 5.5 16-01-2014	Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: <i>Programa Explorations</i> . (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6 23-01-2014	Foco de intención: “Reflexionar sobre la experiencia de cada participante, en relación a la sesión anterior”. Sesión Verbal.
SESIÓN 7.7 30-01-2014	Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: <i>Programa Quiet Music</i> . (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8 13-02-2014	Foco de intención: “Reflexionar sobre la experiencias de cada participante, en relación a la sesión anterior”. Sesión Verbal.
SESIÓN 9.9 20-02-2014	Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: <i>Programa Secret Garden</i> . (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10 06-03-2014	Foco de intención: “Reflexionar sobre la experiencias de cada participante, en relación a la sesión anterior”. Sesión Verbal.
SESIÓN 11.11 13-03-2014	Foco de intención: “Explorar que nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)
SESIÓN 12.12 20-03-2014	Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: <i>Programa Childhood Remembered</i> (Pista 23 a 25 del CD)

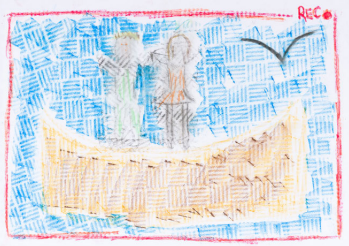

ANÁLISIS DEL RECONOCIMIENTO Y SIMBOLIZACIÓN DE LAS EMOCIONES PROPIAS (SESIONES 1 A 4)

SESIÓN 1.1.- Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: <i>Canon de Pachelbel</i>. (Pista 1 del CD)
SESIÓN 2.2.- Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: <i>Songs for Baba</i>. (Pista 2 del CD)
SESIÓN 3.3.- Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda de cada participante”. Música: <i>El cuervo y la comadreja</i> del Programa Childhood Rememberd. (Pista 3 del CD)
SESIÓN 4.4.- Foco de intención: “Explorar las relaciones con las figuras de apego”. Música: <i>Shepherd’s Lullaby</i>. (Pista 4 del CD).

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS
A. Identificación del yo (color azul)	A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos.
B.- Reconocimiento de lugares (color marrón)	B.1.- Identificación de lugares conocidos B.2.- Identificación de lugares imaginados
C.- Reconocimiento de personas conocidas (color verde)	C.1.- Identificación de familia C.2.- Identificación de amigos o persona especial
D.- Experimentar acciones (color magenta)	D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan
E. Focalización de la atención de la experiencia emocional (color naranja)	E.1.- En personas y/o lugares E.2.- En acciones E.3.- En elementos simbólicos E.4.- En el pasado E.5.- En atmósferas simbólicas.
F. Reconocimiento y simbolización de las propias emociones (color violeta)	F.1.- Durante el viaje musical F.2.- En el postludio o sesión verbal


SESIÓN 1.1: Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: *Canon de Pachelbel*. (Pista 1 del CD)

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA</p>  <p>1.-Título: Sueño</p>	<p>Iba volando sobre una nube, hasta que llego a una isla, una vez allí, me bajo y me encuentro con un chico que estaba en la playa, nos subimos a un barco; y una vez mar a dentro empezamos a bailar ballet.</p>	<p>Como se veía todo sobre la nube; y la ropa que llevaban que era muy bonita y adecuada para bailar. Me llama la atención el marco en el que pone REC, como si estuviera grabando. Recuerdo que lo pinté porque ni quería olvidarlo ni que se acabase.</p>	<p>Disfrute</p>	<p>Me encanta bailar, además hago ballet entre semana. Creo que es un sueño que algún día me gustaría cumplir.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL, DISFRUTE, CON ACCIONES BAILAR, CON LO QUE LE GUSTA Y CON LO QUE HACE.</p>
<p>CLARA</p>  <p>1.-Título: verano</p>	<p>Mi línea temática giraba en torno a recuerdos que tenía, un poco modificados, pero siempre recuerdos. Estos eran sobre la playa, exactamente Altea, un pueblo en Alicante donde tengo una casa y suelo ir a veranear con la familia de mi padre, de allí me aparecieron imágenes de mi nadando en el mar o con la canoa que tenemos y leyendo uno de mis libros favoritos en el jardín. También me vinieron recuerdos de mi tocando el piano en conciertos y de cumples de amigos en el parque de al lado del instituto.</p>	<p>El mar, el camino hacia el faro, yo nerviosa tocando el piano y todos mis amigos y yo riendonos juntos de pequeños en el parque. La playa- Mis amigas. El verano- conciertos de piano- Altea- cumple de Miguel y Pablo.</p>	<p>Felicidad, liberación, relajación y alegría pero a la vez nervios o nostalgia.</p>	<p>Que son recuerdos que me gustan y añoro por haber sido especiales a lo largo de mi vida, o que me han enseñado a ser más fuerte a medida que iba creciendo o lugares en los que me siento cómoda y contenta o incluso relajada.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE LA E. EMOCIONAL CON ACCIONES, LUGARES, RECUERDOS Y PERSONAS. FELICIDAD, ALEGRIA, NERVIOS Y NOSTALGIA.</p>
DANIEL	NO VINO A ESTA SESIÓN			



SESIÓN 1.1: Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: *Canon de Pachelbel*. (Pista 1 del CD)

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA</p>  <p>1.-Título: Volar y florecer.</p>	<p>Mi viaje empezaba conmigo volando muy cerca del suelo encima de un campo de trigo amarillo y estaba buscando a alguien. Después me elevo y vuelo por encima de diferentes tipos de naturaleza como si fuese un documental.</p> <p>IDENTIFICACIÓN PARA SER LIBRE Y HACER LO QUE LE GUSTA, SIN NADA QUE TEMER</p>	<p>El campo de trigo amarillo y un bosque de árboles nevados que sabía que pertenecía a un país nórdico.</p>	<p>Sentía como si flotase, que podía flotar, sin peso y que era libre de ir a cualquier lado. Libertad. Sentía como si mi cuerpo estuviese volando. Como si no tuviese nada que temer.</p>	<p>Es muy habitual en mis sueños que yo vuele, podría significar que por ejemplo siempre he querido hacer una carrera de artes porque me parecen muy bonitas, me encantan las películas, la fotografía y la música, y mis padres no quieren que haga una carrera de artes porque, ellos quieren que haga lo que me guste, pero también que haga algo que me de para vivir. En el fondo no quiero hacer una carrera de artes pero quiero ser importante para la sociedad y la gente que conozco que es famosa son cantantes o actores y tienen relación con las artes, y no parecen muy diferentes a nosotros y llevan una muy buena vida haciendo cosas que me gustan.</p>


SESIÓN 1.1: Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: *Canon de Pachelbel*. (Pista 1 del CD)

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA</p>  <p>1.- Título: Navegando</p>	<p>Yo estaba navegando en una pequeña barca de madera por el océano, algo desesperada porque no encontraba tierra, pero de repente veo a lo lejos una isla así que me pongo a remar rápidamente y al acercarme más observo que las personas que viven en esa isla misteriosa son diferentes a mí; tienen la piel de color naranja y hablan un idioma extraño. Cuando llego por fin a la orilla de la isla me empiezan a dar unas frutas para comer; y ahí se acaba mi viaje porque después empiezo a pensar en un juego, el Candy Crush saga, con el que empiezo a ver los caramelos de juego, etc.</p>	<p>Yo me veía a mi misma y a las personas del juego como monigotes, yo de color negro y ellos de color naranja. IDENTIFICACIÓN DEL YO PARA ENCONTRAR SITUACIONES NUEVAS. INTRIGA Y VALOR</p>	<p>Me sugiere ser arriesgado a la hora de tomar decisiones, o ser intrépido para descubrir cosas del mundo y de la vida, además de extrañeza a la hora de encontrar o ver a alguien diferente a ti, pero a la vez interés de descubrir cómo es esa persona y como se comporta. Intriga y valor.</p>	<p>Generalmente yo soy una persona muy observadora y curiosa, y me gusta aprender y conocer lugares o personas, por eso en este viaje cuando vi de lejos al monigote naranja me causo extrañeza pero a la vez curiosidad por saber más de él y de su cultura, su lengua.... Pero sin embargo lo arriesgado de emprenderse en una aventura o en alguna acción es algo que admiro porque a mí me cuesta un poco más de realizar.</p>
<p>SANDRA</p>  <p>1.-Título: Tranquilidad</p>	<p>Me trasladaba a un bosque que estaba aislado de todo y en el que no había nadie con el que pudiera interactuar. El bosque era muy extenso y parecía que nunca iba a terminar también era luminoso pero a la vez también era frondoso.</p>	<p>El bosque frondoso y luminoso porque son cosas contradictorias y en ese bosque se cumplían ambas. Tranquilidad y relax. El bosque.</p>	<p>Tranquila, relajada, libre</p>	<p>Pues que hay veces que gusta encontrar esas sensaciones ya que en el día a día no las encuentro normalmente</p> <p>IDENTIFICACIÓN DEL YO EN LA NECESIDAD DE TRANQUILIDAD Y RELAJACIÓN</p>

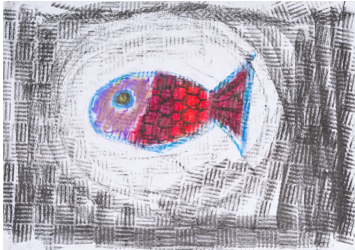
SESIÓN 1.1: Foco de intención: “Despertar la imaginación y dejarnos llevar por la música”. Música: *Canon de Pachelbel*. (Pista 1 del CD)

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>VALENTÍN</p>  <p>1.-Título: Hambre</p>	<p>Estaba yo en la playa tumbado en una toalla. Era un día muy caluroso y cuando veo al hombre cocinar salchichas me empieza a entrar hambre. Después de un rato, como tenía tanto calor, me empiezo a agobiar y me meto al agua</p>	<p>Hombre cocinando salchichas. El agua del mar era cristalina y se podían ver a los peces.</p>	<p>Angustia, calor, ganas de comer.</p>	<p>Siento mucha pereza por tener que volver a estudiar. Me angustian los exámenes y no me gusta estar en el instituto en esos momentos.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DEL YO Y SU EMOCIÓN DEL MOMENTO</p>



SESIÓN 2.2: Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: *Songs for Baba*. (Pista 2 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA</p>  <p>2.-Título: El prado de mis sueños</p>	<p>Recuerdo que empecé a imaginarme un prado precioso de color verde y lleno de flores. Después apareció el lago y a su lado estaba yo pescando con una caña, y pesqué un pez. Era de colores, y al final como me tenía que despedir de él, pues se me hizo como un túnel negro en el que el pez estaba al final.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL PEZ, DOLOR Y AGOBIO, NECESIDAD DE SENTIRSE LIBRE</p>	<p>El pez.</p>	<p>Es muy oscuro, solo sale el pez rodeado de un fondo negro. Expresa soledad, también me parece que al pez no le gusta estar en la situación que se encuentra. Yo siento: dolor, por el anzuelo cuando me pescaron. Yo deseo: ser libre Yo necesito: respirar Yo secretamente, cuando nadie me ve: Tengo clase, no soy cualquiera Nunca me llames: pez La palabra que mejor me describe, es: no agobiarse.</p>	<p>En la sesión llegué a la conclusión de que cuando el pez dice que necesita respirar, se podría significar conmigo porque a veces me agobio mucho y yo también necesito respirar, estar más tranquila.</p>


SESIÓN 2.2: Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: *Songs for Baba*. (Pista 2 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CLARA</p>  <p>2.- Título: El pez y la rosa</p>	<p>Mi historia comenzaba connmigo en un lago, éste lago estaba situado en un medio natural que recuerdo haber ido imaginando al leer algunos libros. Una vez en el lago me disponía a pescar cualquier cosa que hubiera sumergido en éste, y pescaba dos cosas un pez llamado Clarín y una rosa llamada Lira. Al final acababa dejando al pez en el agua y a la rosa entre unas plantas aunque cerca del lago, ambas cosas hechas a petición suya.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL PEZ (QUE ME DEJES VIVIR) Y LA ROSA (QUE ME DEJES MORIR), CUANDO ESTOY FELIZ Y QUIERO QUE ME DEJEN VIVIR Y CUANDO ESTOY TRISTE Y PREFERIA NO EXISTIR.</p>	<p>El azul del agua, las ganas de vivir del pez y en cambio la tristeza y las ganas de morir de la rosa.</p>	<p>Esperanza, me parecía que ambas cosas (el pez y la rosa) estaban angustiados o encerrados, tristeza, viveza y desesperación. Yo siento: Pez: Que me quedo sin aire- Rosa: Que me muero. Yo deseo: Pez: que me dejes vivir-rosa: que me dejes morir. Yo necesito: Pez: agua- Rosa: Tranquilidad. Yo secretamente, cuando nadie me ve: Pez: Canto- Rosa: Pienso. Nunca me llames: Pez: Pescado- Rosa: Planta. La palabra que mejor me describe, es: Pez: Azul- Rosa: Tristeza.</p>	<p>Probablemente los sentimientos que experimento en diferentes ocasiones, cuando estoy feliz y necesito me dejen vivir a mi manera t estar tranquila o cuando estoy triste y preferiría no existir, no estar. Que me dejes vivir y morir. Nunca me llames pescado y nunca me llames planta.</p>
<p>DANIEL</p>  <p>2.- Título: El cangrejo rojizo</p>	<p>Pescando tranquilamente en un lago del bosque, de un tirón en mi caña, conseguí pescar algo. Pero era algo especial, un cangrejo de color rojo, rojo fuerte.</p>	<p>El bosque, ya que me lo imaginé muy colorido, con cañas de azúcar creciendo a las orillas y con un montón de colores, y el cangrejo rojizo</p>	<p>Alegría y tranquilidad. Yo siento: Alegría Yo deseo: Volver al lago Yo necesito: Que no me cocinen Yo secretamente, cuando nadie me ve: Me como a otros peces Nunca me llames: Cangrejo La palabra que mejor me describe, es: Rojizo</p>	<p>No tiene que ver connmigo.</p>



SESIÓN 2.2: Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: *Songs for Baba*. (Pista 2 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA</p>  <p>2.-Título: Una versión enana de mí misma.</p>	<p>Estoy en la orilla de un lago a la hora de la puesta de sol, al principio soy un pez pequeño después cambio a ser un gnomo pequeño, pero a medida que lees las preguntas me doy cuenta de que en el fondo me lo estás preguntando a mi, y me resulta más fácil relacionar una imagen mía con mi misma que con un pez, por lo tanto ahora puedo coger con ella mano una versión pequeña de mi misma que baila en mi mano y se mueve como etéreamente y que lleva ropas largas y vaporosas que se mueven con la suave brisa, respondo a las preguntas mientras me veo a mi misma bailando y girando en mi mano y por la orilla hasta que es la hora del crepúsculo y desaparezco. Tengo ese sentimiento como de que no puede salir y que está como prisionera de si misma.</p>	<p>La hora del crepúsculo en donde desaparezco</p>	<p>Mi dibujo es un poco oscuro pero refleja tranquilidad, pero al leer mis notas puedo ver que no me siento tranquila sino todo lo contrario. Nunca me llames: Mujombre(los chicos de mi clase se inventaron esta palabra para hablar de chicas poco femeninas, y sinceramente me parece estúpida, sin sentido e infantil, y no me parece bien clasificar a la gente). Yo siento: Angustia Yo deseo: Volar Yo necesito: Nadar Yo secretamente, cuando nadie me ve: Canto y bailo La palabra que mejor me describe es: etérea</p>	<p>¿Que a veces me siento atascada? Solo es relación mi desagrado con la palabra mujombre, necesito tener más confianza en mi misma y no estar tan pendiente de lo que piensen los chicos de mi. Angustia Confusión , canto y bailo.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CONSIGO MISMA Y SU SENTIMIENTO DE ANGUSTIA (MUJOMBRE), DESEO DE VOLAR A TRAVES DEL CANTO Y DEL BAILE.</p>


SESIÓN 2.2: Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: *Songs for Baba*. (Pista 2 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA</p>  <p>2.-Título: Nemo</p>	<p>Estoy en un lago y tengo una caña de pescar así que la lanzo al lago y pesco un pez payaso que se hace llamar Nemo, el pez estaba triste y preocupado, me empieza suplicar que lo deje en el agua porque tiene que buscar a su padre, por lo que yo lo suelto y lo dejo caer en el lago y el pez se va.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL PEZ, TRISTEZA Y PREOCUPACIÓN, PERO FORTALEZA PARA CONSEGUIR LO QUE QUIERO. CANTO.</p>	<p>El pez Nemo tan colorido y real. El paisaje tan verde como si fuera Suiza</p>	<p>Al principio me sentía contenta de haber pescado al pez Nemo pero después me di cuenta de que debía de devolverlo al mar.</p> <p>Yo siento: Tristeza Yo deseo: Encontrar a mi padre Yo necesito: Comer Yo secretamente, cuando nadie me ve: Canto Nunca me llames: Pez La palabra que mejor me describe es: Fuerte</p>	<p>En parte el pez se sentía preocupado por encontrar algo; yo muchas veces me siento preocupada por algo que me pueda suceder o como voy a hacer algo en el futuro, como los exámenes o trabajos y necesitaría estar mas tranquila y creer mas en mí. El pez además tenía un aspecto muy enclenque y muy vulnerable pero por dentro era un pez fuerte, porque el solo estaba buscando a su padre; yo creo que en eso sí que me parezco pues si quiero conseguir algo me pongo a ello para conseguirlo. Fortaleza, tristeza y canto</p>
<p>SANDRA</p>  <p>2.- Título: Gnomos</p>	<p>Primero llegaba a un bosque y el lago estaba en un claro. Este lago no era muy grande estaba lleno de nenúfares.</p>	<p>Como era el gnomo porque estaba bien vestido aunque estuviera en el agua</p>	<p>Tranquilidad y tristeza por el gnomo. Salir del lago y Soledad. Yo siento: Soledad Yo deseo: Salir del lago Yo necesito: Gente Yo secretamente, cuando nadie me ve: Nunca me llames: Enano La palabra que mejor me describe, es: Tranquilidad</p>	<p>No creo que tenga que ver conmigo del todo porque el gnomo necesita gente y yo normalmente tengo gente alrededor, aunque a veces siento que me gustaría hacer cosas diferentes, quizá salir del lago.</p>



SESIÓN 2.2: Foco de intención: “Explorar los deseos y las necesidades”. Música: *Songs for Baba*. (Pista 2 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
VALENTÍN  2.- Sin Título	<p>Estoy en un lago por la noche pescando con una caña de bambú cuando de repente pesco un ser extraño que no era ni un pez ni nada que normalmente vive en un lago. Es parecido a un protozoo. El pez estaba triste porque se quería ir del lago porque no se relacionaba bien con los demás. Finalmente le dejo en el lago porque si se va del lago se moriría yo creo.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL PEZ, TRISTEZA Y DESEO DE IRSE DEL INSTITUTO PORQUE NO SE RELACIONA BIEN CON LOS DEMÁS</p>	<p>Que el ser que pesque siempre sonreía aunque estuviera triste.</p>	<p>Tristeza y que se acaba la libertad.</p> <p>Yo siento: Tristeza Yo deseo: Irme del lago Yo necesito: Irme de aquí. Yo secretamente, cuando nadie me ve: Intento escaparme Nunca me llames: Bicho La palabra que mejor me describe, es: Raro</p>	<p>Como en esta sesión empezábamos semana de exámenes como que quiero salir ya del instituto y acabar los exámenes al igual que el ser que pesco quiere irse del lago porque no se relaciona bien con los demás seres que hay en el lago. Tristeza e irme de aquí</p>


SESIÓN 3.3: Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”.
Música: *El cuervo y la comadreja* del Programa: Chidhood rememberd (Pista 3 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
CARLA  3.- Título: Vi una planta. Estoy abajo	<p>Me acuerdo que estaba en algún lugar y que de repente en mi “sueño” apareció como una planta gigante, como aquella que sale en la película. Y que alguien me gritaba algo desde arriba pero yo no podía oír el que.</p>	<p>Que yo, que soy la de abajo, voy en pijama. También que hay un sol muy radiante.</p>	<p>Que la persona que hay arriba del todo, en la planta, está como alejada de todo y la de abajo tiene sentimiento de abandono.</p>	<p>Yo soy la de abajo y probablemente que necesite pedir ayuda aunque me cuesta y encontrar la calma</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA CHICA DE ABAJO. DIFICULTAD DE PEDIR AYUDA Y DE ENCONTRAR LA CALMA</p>
CLARA  3.- Título: La libertad de la cima. Yo soy la de arriba.	<p>Mi historia trata de un chico y una chica, que están escalando una montaña. Una vez ha llegado la chica a la cima, contempla un paisaje que le transmite libertad ya que es inmenso, verde y con muchas variantes, es decir; con colinas, bosques, ríos, praderas... Por ello insiste al chico en que suba más rápido y con su ayuda para que pueda contemplar tan bello paisaje.</p>	<p>El paisaje que ve la chica en lo más alto de la montaña, las ganas del chico de terminar de escalar la montaña y la sonrisa de la cara de la chica al ver el paisaje.</p>	<p>Felicidad, atrevimiento, libertad, ansia, relajación y ganas de descubrir.</p>	<p>Tiene relación con unas excursiones que hacía con el cole y que aún sigo haciendo con mis padres, subir una montaña, senderismo... y llegar a la cima y contemplar cuanta inmensidad de naturaleza se extiende ante tus ojos, me produce una gran sensación de libertad.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA CHICA, GANAS DE DESCUBRIR Y DE LIBERTAD, IMPULSO DE SUS PADRES PARA LLEGAR A LA CIMA.</p>


SESIÓN 3.3: Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”.
Música: *El cuervo y la comadreja* del Programa: Chidhood rememberd (Pista 3 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>DANIEL</p>  <p>3.- Título: Con ayuda, subiré. Yo abajo</p>	<p>Estoy escalando la cumbre de una montaña, pero como es difícil, alguien que ya está arriba me tira una cuerda para que pueda agarrarme y subir con más facilidad.</p>	<p>Dibujé la historia, donde en ella yo aparecía dos veces en el dibujo. Estaba viendo la montaña desde lejos y como me tenían que ayudar a subir.</p>	<p>Fortaleza y cansancio.</p>	<p>Que de vez en cuando necesito que me echen una mano para hacer algunas cosas, pero también tengo confianza en mí mismo porque puedo ayudar a otra gente y a veces a los que me ayudaron a mí.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON SU NECESIDAD DE PEDIR AYUDA Y DE AYUDAR A LOS DEMÁS, CONFIANZA EN SI MISMO. FUERZA Y CANSANCIO</p>



SESIÓN 3.3: Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”.
Música: *El cuervo y la comadreja* del Programa: Chidhood rememberd (Pista 3 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA</p>  <p>3.-Título: La cima es la muerte</p>	<p>La bola de luz crece pero al principio puedo sostenerla en mi mano, puedo escuchar ecos de risas y canciones. Después se levanta y me deja ver el campo verde y una montaña. Tengo mucha dificultad en poner quien es quien y en buscar a la persona pero finalmente puedo verme a mi mirando desde el prado a mi prima pequeña (Yaiza, tiene 12 años) a la que tengo muchísimo cariño intentado llegar a su padre pero hay algo que no le permite llegar a él por mucho que lo intenta la cuerda se rompe y yo no dejo que Yaiza suba a la cima porque tengo miedo de que la cima sea la muerte.</p>	<p>Como una capa transparente que se mueve levemente en la cima, entre mi prima y mi tío que hace que se rompa la cuerda y no podamos hablar.</p>	<p>Dolor y miedo La montaña es muy oscura, sin embargo, hay sol y el prado es muy verde. Sabiendo de que va el dibujo pensaría que es como una gran tormenta entre mucha luz.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL DOLOR DE SU PRIMA, MIEDO A LA MUERTE. MIEDO A SU DOLOR Y AL DE SU FAMILIA. SER FUERTE POR ELLOS Y SER SU HOMBRO. NECESIDAD DE COMPARTIR EL DOLOR Y DIFICULTAD DE PEDIR AYUDA</p>	<p>Mi tío Toño falleció este verano con 52 años cuando estaba en el pueblo leyendo un libro. Yo estaba en casa de unos amigos en la piscina y me llamaron mis padres diciéndome que mi tío estaba en el hospital. Al día siguiente llamé a mi madre y me contó que ya estaba muerto cuando me llamaron el día de la piscina. Me dolió mucho que mis primas (tienen 18 y 12 años) se quedarán sin padre y su mujer también, fue tan repentino, de repente falleció. Impactó mucho ese verano sobre todo porque el día antes él había estado bailando en una fiesta hasta las 3 de la mañana y se encontraba en perfecto estado. Vi a toda mi familia derrumbarse y decidí ser fuerte por ellos y ser su hombro, Porque en el fondo todo va y viene y hay que acostumbrarse. aunque tengo miedo de que me pase a mi o a mi familia. Yo también estoy muy triste, pero viendo a toda la familia tan mal no se con quien desahogarme.</p>

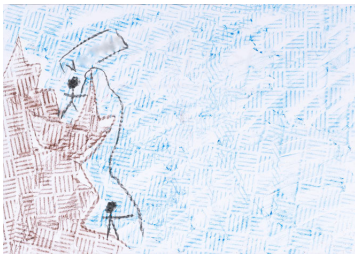
SESIÓN 3.3: Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”.
Música: El cuervo y la comadreja del Programa: Chidhood rememberd (Pista 3 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA</p>  <p>3.-Título: La subida</p>	<p>Me encontraba en una ladera entre dos montañas, y en una de ellas había dos hombres; uno en lo alto y otro abajo que intentaba subir. Yo no estaba allí, pero sí estaba observándolo todo. El hombre de abajo intentaba subir pero no podía, y se caía cada vez que lo intentaba, los dos hombres eran idénticos. Al final el hombre de abajo consiguió subir, gracias a que el de arriba tiró más fuerte de la cuerda.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL HOMBRE DE ABAJO (DOLOR) Y CONSEGUIR SU OBJETIVO ESFORZÁNDOSE. NO SOY PERFECTA</p>	<p>El paisaje que me recuerda a un lugar en donde estuve cuando era pequeña. Los hombres que eran exactamente iguales e iban vestidos con los mismos ropajes.</p>	<p>Yo estaba como indiferente tan sólo observando lo que los dos hombres hacían, no sentía ni expresaba nada, tan sólo observaba. Pero en mi interior cuando el hombre de abajo se caía me sabía mal sentía dolor. Me encontraba a lo lejos y sentada en la hierba. Dolor y perfección.</p>	<p>Yo me identificaba con el hombre de abajo porque aunque cayera seguía esforzándose en su objetivo, llegar a la cima de la montaña, yo pienso que en eso sí me parezco. Con el hombre de arriba me identifiqué menos pues lo relaciono más con la perfección de subir a la primera vez, y yo no soy perfecta, hubiera necesitado más oportunidades para poder haber subido hasta ahí arriba.</p>
<p>SANDRA</p>  <p>3.- Título: Subiendo con ayuda.</p>	<p>Observo una montaña en la que hay dos chicas una está arriba de la montaña sujetando una cuerda para ayudar a subir a la chica que está abajo.</p>	<p>La chica que intenta subir que está en la parte de baja de la montaña.</p>	<p>Yo no era ninguna de las dos estaba observando, desde fuera tenía un sentimiento de generosidad. Cuerda, ayuda.</p>	<p>Yo me identifico con la chica que está abajo y en mi vida hay mucha gente que te ayuda a pasar las dificultades de la vida (escalar la montaña) y eso es lo que tiene relación conmigo.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA CHICA DE ABAJO, GENEROSIDAD POR SER AYUDADA EN SUS DIFICULTADES.</p>

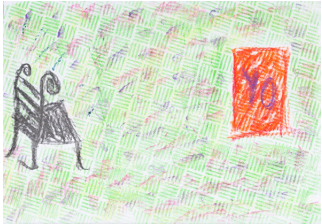
SESIÓN 3.3: Foco de intención: “Explorar las fortalezas y la necesidad de pedir ayuda”.
Música: *El cuervo y la comadreja* del Programa: Chidhood rememberd (Pista 3 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>VALENTÍN</p>  <p>3.-Título: Arriba</p>	<p>Están dos hombres escalando una montaña, no se quienes son. De repente hay un momento que necesitan una cuerda para escalar la montaña porque es difícil escalarla. Entonces uno sube primero sin cuerda ni nada y cuando está arriba le lanza una cuerda para ayudar a su compañero. Si fuera uno de los dos seria el que está arriba ya que normalmente suelo ayudar a la gente que no sabe hacer algo y normalmente soy valiente para hacer las cosas.</p>	<p>La montaña.</p>	<p>Valentía seguridad en sí mismo</p>	<p>Normalmente suelo ayudar a la gente que no sabe hacer algo y normalmente soy valiente para hacer las cosas pero aun así muchas veces es al revés que otra gente me ayuda a mi. Seguridad y valentía.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL HOMBRE DE ARRIBA, VALENTÍA Y SEGURIDAD PARA AYUDAR A LOS DEMÁS Y SER AYUDADO.</p>


SESIÓN 4.4: Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: *Shepherd’s Lullaby*. (Pista 4 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA</p>  <p>4.- Título: Etapa de la vida</p>	<p>Me imaginé un prado muy bonito en el que había un banco. Ahí estaba un abuelo sentado y un bebé en su regazo. Yo estaba tumbada en una toalla un poco más alejada observándoles.</p>	<p>Que está todo muy colorido, y no hay nada más que un banco y una toalla.</p>	<p>Me gustó mucho porque me transmitió como todo lo que podemos llegar a vivir, desde que eres bebé hasta anciano, me llamó la atención una cosa, me parecía que el abuelo le miraba de tal manera al bebé como si quisiera transmitirle todo lo bueno y lo malo que tiene la vida, en el sentido de que nunca hay que rendirse pase lo que pase. Seguridad y vitalidad.</p>	<p>Mi abuelo murió hace poco, así que yo creo que me acordé de él y de todo lo bueno que me ha intentado enseñar a lo largo de mi tiempo con él. Me ha encantado esta sesión por eso.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON ELLA (BEBÉ) Y SU ABUELO, QUE FALLECIÓ HACE POCO PARA TRANSMITIRLE SEGURIDAD Y VITALIDAD. NUNCA HAY QUE RENDIRSE PASE LO QUE PASE.</p>



SESIÓN 4.4: Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: *Shepherd’s Lullaby*. (Pista 4 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CLARA</p>  <p>4.- Título: Por siempre y para siempre</p>	<p>Comenzaba conmigo en la playa, como la que se puede ver en la película de Pablo Neruda y el cartero. Esta playa era pequeña, solitaria, tranquila y muy bonita. En un principio yo me encontraba allí sola, vestida con ropa de verano, apoyada en las rocas que hacían de pared unos pocos metros más allá de la orilla, pensando en cosas en las que nunca me había parado; pero más tarde, la historia cambiaba y aparecían dos chicos jóvenes, de unos 21 años, la chica medio tumbada y apoyada en el chico y este acunándola o abrazándola entre sus brazos. Se les veía felices, con planes de futuro perfectos, pero con la mente en otro sitio como si en ese momento aquello no tuviera importancia, se les veía muy enamorados y liberados, se podría decir que disfrutaban de una atardecer de verano en aquella preciosa playa acompañados el uno del otro.</p>	<p>El día tan bonito que hacía, el mar calmado pero el sonido de las olas al chocar contra la arena, la pareja tan feliz que formaban aquel chico y aquella y chica. Al principio yo, y más tarde dos chicos de unos 21 años juntos con una cara tan inmensamente feliz imposible de arrebatar.</p>	<p>Calma, añoranza, felicidad, alegría y comodidad.</p>	<p>Yo me identifico con estas personas, correctamente con la chica, me pareció que podría ser yo dentro de unos 7 años con mi pareja, felices y planeando nuestro futuro, aunque en ese momento simplemente disfrutando de lo que tenemos y de que nos tenemos.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA CHICA. DESEO DE UNA PAREJA FELIZ Y CÓMODA</p>



SESIÓN 4.4: Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: *Shepherd’s Lullaby*. (Pista 4 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>DANIEL</p>  <p>4.- Título: Amor de familia</p>	<p>Me encuentro en el salón de mi casa viendo como mi abuela intenta dormir a mi madre cogiéndola en brazos. La mueve suavemente y me parece que la canta una nana.</p>	<p>Aparecen mi madre y mi abuela; ya que yo me veo allí, con ellas, pero en realidad no estoy.</p>	<p>Un poco de pena, y también aprecio. Pero a la vez estoy tranquilo por la situación.</p>	<p>Que son personas conocidas y las tenía aprecio y me ha gustado verlo. Mi abuela murió cuando yo era pequeño y solo la recuerdo por fotos. Además mi madre me ha contado que ella me cuidaba mucho y que me solía ir a su casa de vez en cuando.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA OBSERVACIÓN DE SU MADRE Y SU ABUELA. APRECIO Y PENA., PERO TAMBIÉN TRANQUILIDAD.</p>
<p>ESTRELLA</p>  <p>4.-Sin título</p>	<p>Veó a una pareja y ella está sentada en el regazo de él. El está usando traje y sus ojos azules resplandecen. Están en el porche de una casa que conozco, hay luces de navidad colgadas por el techo y se nota que están enamorados. A veces me intercambio con la chica y puedo sentir la calidez y el momento de ternura.</p>	<p>Son los personajes de un libro romántico, los cuales me encantan.</p>	<p>Calidez y ternura</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LOS PERSONAJES DEL LIBRO Y UNA CASA CONOCIDA. DESEO DE UNA PAREJA CALIDA Y TIERNA.</p>	<p>El libro me gusta mucho. Me gustaría tener una relación así porque es muy bonita. En el fondo el chico es como un príncipe azul aunque también destiñe, pero es un libro que me gusta mucho. El porche en el que están sentados es de una casa de al lado de mi pueblo en Asturias la cual es una casa rural de unas amigas mías, que está muy bien cuidada, es todo muy natural, viven solas en el pueblo,...y son muy buenas amigas.</p>


SESIÓN 4.4: Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: *Shepherd’s Lullaby*. (Pista 4 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA</p>  <p>4.-Título: Verano en Zahara</p>	<p>Estábamos en el porche de la casa de María de Zahara de los Atunes. María tenía a Lucía, su hermana, puesta en su regazo y María quería que se quitara así que la empuja levemente y Lucía salta al suelo. Después empiezo a ver una serie de imágenes de esas vacaciones, como cuando nos hicieron varias fotos saltando todos (Nicolás (hermano de María), Lucía, María y yo) juntos a la piscina, también cuando íbamos a la playa, y cuando el tío de María compró unas colchonetas para la piscina, cuando nos tirábamos a la piscina con esas colchonetas y jugábamos con ellas o cuando veíamos pelis de miedo y después el tío de María nos asustaba por la noche.....</p>	<p>Aparecen Nicolás, Lucía, Duna (perro de María), María, el tío de María, Carmen y Elisa (dos amigas de María que conocí) y yo.</p> <p>IDENTIFICACIÓN Y DISFRUTE EN LAS VACACIONES DEL VERANO CON AMIGAS. CON SUS PADRES SE ABURRE. AÑORANZA Y ADMIRACIÓN.</p>	<p>Me sugieren añoranza, deseo de que vuelva a ser verano y pueda ir otra vez, alegría por lo bien que lo pase y los recuerdos que me quedaron, risa por lo que nos reímos cuando jugábamos y los chistes que hacía el tío de María. Añoranza y admiración.</p>	<p>María es para mí una buena amiga, a la que quiero mucho y esas vacaciones me las pasé muy bien con más gente que conocí y sobre todo con más niños con los que jugar porque cuando voy de vacaciones con mis padres voy yo sola y a veces me aburro mucho.</p> <p>Además la casa en la que estábamos era perfecta y preciosa, se veía Tánger desde la piscina, el salón y el porche, además del mar y las playas de Zahara.</p> <p>Fueron unas vacaciones perfectas.</p>
<p>SANDRA</p>  <p>4.- Título: Una tarde en la playa</p>	<p>Es un atardecer en la playa, hay alguna gente en bañándose entre ellas yo, la arena está desierta excepto por una madre que tiene en su regazo a una niña pequeña puede que estar en Cádiz que es donde voy a veranear por lo tanto esto será en vacaciones.</p>	<p>Una madre y una hija.</p>	<p>La niña está sintiendo tranquilidad, relajación felicidad ya que está pasando un buen rato con su madre.</p>	<p>Si que me identifico con ellas ya que yo siento lo mismo cuando estoy con mi madre.</p> <p>Madre e hija.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA HIJA, SIENTE TRANQUILIDAD, RELAJACIÓN Y FELICIDAD CUANDO ESTÁ CON SU MADRE.</p>

SESIÓN 4.4: Foco de intención: “Explorar la relaciones con las figuras de apego”. Música: *Shepherd’s Lullaby*. (Pista 4 del CD).

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>VALENTÍN</p>  <p>4.- Título: Jugando a la PS3</p>	<p>Aparezco yo jugando a la consola en mi casa y estoy muy atento porque mis padres entre semana no me dejan jugar y como habíamos acabado exámenes y no había nadie en casa pues me puse a jugar y en la pantalla aparecen dos personas sentadas una en otra. Yo creo que están huyendo de algo o alguien, no sé de qué.</p>	<p>Me llama la atención que yo lo veo como desde una cámara de seguridad que está en el techo.</p>	<p>Entretenido, feliz y en estado de alerta</p>	<p>Como que me veo reflejado en las personas que están huyendo porque podría ser yo huyendo de alguien. Quizá de mis padres que no me deja jugar a la consola y tengo que hacer algunas cosas sin que me vean</p> <p>IDENTIFICACION CON JUGAR, ENTRETENIDO Y FELIZ PERO ATENTO DE QUE NO LE VEAN SUS PADRES.</p>


ANÁLISIS DE DEL RECONOCIMIENTO Y SIMBOLIZACIÓN DE LAS EMOCIONES PROPIAS Y DE LA INTERPRETACIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL (SESIONES 5 A 8)

SESIÓN 5.5.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: <i>Programa Explorations</i>. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Foco de intención: “Reflexionar sobre la experiencia de cada participante, en relación a la sesión anterior”. Sesión Verbal.
SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: <i>Programa Quiet Music</i>. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Foco de intención: “Reflexionar sobre la experiencias de cada participante, en relación a la sesión anterior”. Sesión Verbal.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PRINCIPALES	
A.- Identificación del yo (color azul) A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos. B.- Reconocimiento de lugares (color marrón) B.1.- Identificación de lugares conocidos B.2.- Identificación de lugares imaginados C.- Reconocimiento de personas conocidas (color verde) C.1.- Identificación de familia C.2.- Identificación de amigos o persona especial D.- Experimentar acciones (color magenta) D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan E.- Focalización de la atención de la experiencia emocional (color naranja) E.1.- En personas y/o lugares E.2.- En acciones E.3.- En elementos simbólicos E.4.- En el pasado E.5.- En atmósferas simbólicas.	F.- Reconocimiento y simbolización de las propias emociones (color violeta) F.1.- Durante el viaje musical F.2.- En el postludio o sesión verbal G. Imágenes relacionadas con la naturaleza (En negrita) G.1.- Desarrolla la experiencia emocional G.2.- Sirve de soporte para la narrativa H.- Períodos de escucha de música dominados por pensamientos H.1.- Asociaciones de recuerdos H.2.- Reflexiones sobre el presente I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones J.- Imágenes relacionadas con la música J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical K.- Períodos de escucha de música dominados por sensaciones emocionales K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo. K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas.

SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia


ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA ¿Por qué me rallo por tonterías?</p>  <p>5.- Título: Diversos temas.</p>	<p>Empiezo en un bosque de sauces llorones, y de repente entran chicos con los que hablo ahora por whatsapp (que puede que me guste uno), luego aparecen mis mejores amigos, después mi familia y al final, todo vuelve a la primera imagen en el bosque con uno de los chicos que se llama Eloy, el chico que me gusta.</p>	<p>Me llama la atención no una en concreto si no que todo lo que “vi” era muy variado y eso me dejó pensando</p>	<p>Confusión, y algo así como que me hizo estar pensándolo durante mucho rato.</p>	<p>Pues creo que me ha ayudado un poco a resolver mi pregunta, pero no del todo, está como un poco en suspense. Siento Variedad y Confusión.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE LA CONFUSIÓN DE SU PENSAMIENTO Y SU CONFUSIÓN EMOCIONAL. IMÁGENES VARIADAS</p>

SESIÓN 6.6: Este día yo apenas hable sobre mi sesión. Primero me imaginé, en un bosque de sauces llorones, a dos amigos, y quería resolver mi pregunta, que era “¿Por qué me rallo tanto por tonterías?”. Ví a mucha gente, compañeros, familiares, amigos de toda la vida, personas importantes... y llegué a la conclusión de que debía olvidarme de eso, o sea no rallarme por tonterías, no obsesionarme y disfrutar de la gente que me rodea.


SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: Programa Explorations. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CLARA ¿Estoy realmente enamorada, por qué a veces los sentimientos me confunden?</p>  <p>5.- Título: La soledad de uno mismo</p>	<p>Primero aparecía en un jardín parecido al de los palacios de Viena con todos mis compañeros, que estábamos sentados en círculo hablando, gritando... Más tarde me pareció que me cansaba de estar ahí por lo que me levantaba y me metía en un bosque-parque que había al lado del jardín. Este bosque-parque me parecía un lugar muy agradable y tranquilo que me daba la soledad que yo buscaba, poco después de haberme introducido en el bosque-parque encontraba una fuente con asientos, por lo que decidí sentarme a leer (Me pedías que te dijera el libro que leía, pero sinceramente, o no leía ninguno en concreto o no me acuerdo. Pero supongo que sería uno de una saga que se llama Cazadores de Sombras: Los Orígenes, que me gusta mucho, o alguno de Jane Austen). Un rato más tarde aparecía una persona que aunque estoy segura de saber quién era, prefiero no nombrar; y nos poníamos a hablar. Entonces el paisaje tornaba y aparecía yo sola en un monte completamente nevado con una cima llana y extensa. A continuación volvían a aparecer mis amigos y de nuevo, yo, al rato me volvía a alejar llegando a un lado de la cima donde me sentía tan cómoda y libre que llegaba a volar. Pero después una luz, como la de un libro que leí (La Emperatriz de los Etéreos), empezaba a tirar de mí, en cierto modo era agradable pero yo tenía la sensación de que no era bueno que me dejara llevar por ella. Entonces aparecieron mis amigos, en primer lugar la persona que había aparecido antes en el bosque, después Esther y seguidamente los demás.</p>	<p>Los jardines de los palacios, el bosque y su fuente, la montaña nevada, yo libre, la luz llevándome, mis amigos pidiendo que volviera y yo tocando el piano.</p>	<p>Alegría, diversión, tranquilidad, relajación, vergüenza, liberación, angustia, intranquilidad calma.</p>	<p>Creo que este viaje esta relacionado con el gran cariño que siento hacia mis amigos, aunque, a lo mejor, ellos no sean conscientes de ello. Como me siento cuando estoy con cierta persona en el día a día. Lugares ideales para mí. Mi afición por leer. Y las posibles sensaciones que experimento en diferentes momentos.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON DISTINTAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA METÁFORA EN LA BÚSQUEDA DE SUS NECESIDADES. libertad en su soledad</p>

SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: Programa Explorations. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 6.6: Ese fue el primer día que hicimos una sesión completa al ser más larga fue bastante intensa. Con respecto a la pregunta que me hice, que como finalmente había dicho había sido una chorrada, supongo que me la plantearía porque en esta edad cuando estamos enamorados nos confundimos mucho, pero resulta ser que una semana más tarde de habérmela planteado en aquella sesión ya no siento nada por esa persona, no sé si habrá sido cosa del inconsciente o algo así, pero ahora me siento mucho más liberada ya no me siento atada a esa persona, pendiente de ella (digo ella refiriéndome a persona) en cada momento con la oportunidad de conocer a nuevas personas. Eso por un lado, te lo comenté porque como mi tema estaba relacionado con ello y esa persona aparecía varias veces en el viaje.</p> <p>“Y el libro que te nombre de La Emperatriz De Los Etéreos es un viaje que va haciendo una chica en busca de su amigo y a medida que va pasando por diferentes lugares y retos se va convirtiendo en etérea, cada vez más transparente, hasta que llega a un lugar donde una luz va tirando de ella para acabar siendo neutra, pero ella no quiere acabar así con esa vida y lucha contra la luz, al final encuentra a su amigo y oponiéndose a la luz la destruye... Supongo que por ello me saldrá la luz, aunque en mi caso yo interpretaría la luz como una cuerda que tira de mi hacia la madurez, al paso de los años, al cambio”.</p>				
<p>DANIEL Creo que tengo una menor resistencia física, que algunos compañeros, y lo acepto. Pero ¿por qué no me gusta que me digan que tengo poca resistencia?</p>  <p>5.- Sin título</p>	<p>Me encuentro en un bosque observando a mí alrededor cuando de repente me fijo en una grieta gigante que baja profundamente. Esta grieta me llama mucho la atención, ya que tiene luces abajo que brillan. Me asomo con cuidado y escalando, y me atrevo a bajar. Abajo, encuentro una fiesta, con muchísima gente pasándoselo bien. Hay jacuzzis que me llaman la atención y veo un montón de gente conocida.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON SENTIRSE TRANQUILO SIN IMPORTARLE LA OPINIÓN DE LOS DEMÁS. NECESIDAD DE CONFIANZA EN SÍ MISMO</p>	<p>Gente que conozco, amigos y familiares en la fiesta que estaban pasando el rato o dentro de los jacuzzis.</p>	<p>Relajación, tranquilidad y más tarde sorpresa, al descubrir el fondo de la grieta. Alegría.</p>	<p>Mi foco no tiene mucha relación, pero con respecto a la relajación, puede tener que ver ya que cada vez que realizas una actividad física o una actividad de cualquier otro tipo, al superar tu meta llega una relajación. Es verdad que me relajan mucho los jacuzzis o piscinas calientes. Los jacuzzis tienen que ver con la relajación que necesito. Hace poco estuve en Andorra con un grupo de amigos donde de 1 semana que duró el viaje, a lo mejor fuimos como 4 días a las piscinas saunas etc.</p>


SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 6.6: Me gusta mucho el deporte, y lo disfruto bastante. He practicado fútbol en un equipo con ligas y campeonatos y ahora estoy en tenis. Tuve problemas en fútbol cuando tenía unos 10 años. había algunos chavales que no eran muy ‘majos’ y me sentía rechazado. Encuentro una posible relación; creo debo seguir disfrutando cuando juegue o practique algún deporte y no fijarme en la opinión de los demás, para tener más confianza. La fiesta tiene que ver con disfrutar más haciendo deporte sin que me importe tanto la opinión de los demás.</p>				

SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA ¿Por qué parezco segura a los ojos de los demás y me siento insegura?</p>  <p>5.- Título: Inseguridad</p>	<p>Empiezo al lado de un lago en el cual estuvo el pez, pero esta vez los juncos son más altos o puede que yo sea más pequeña, los siguientes minutos fueron recuerdos de un campamento al que fui a Cataluña. En uno de los caminos secos del campamento estuve mucho tiempo quieta y después se convirtió en otro camino por el cual fuimos a Aigüestortes que era mucho más frondoso e iba al lado de un río. Podía ver salir de detrás de los matorrales a gente que era importante para mí: Claudia, mis padres y mi prima (curiosamente como que tardaron en salir, y no lo entiendo).</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL MIEDO DE SENTIRSE RECHAZA POR EL GRUPO. INSEGURIDAD</p>	<p>El campamento al que fui de pequeña y que mis padres salgan tan tarde en el camino, me desperté dos veces a lo largo del viaje.</p>	<p>Empezó con melancolía pero la historia terminó con mi misma sonriendo.</p>	<p>El campamento al que fui era la gente que quería que me hiciese caso no me lo hacía y yo que era una persona muy sociable (lo sigo siendo) me sentía frustrada. No recuerdo por qué, porque tenía amigos en el campamento. Me he dado cuenta que de lo que soy tan insegura es de que creo que todo puede cambiar muy rápidamente y que puedo perder a las personas, y de que tengo miedo de perder a una persona que es importante para mí por decir algo con la que lo pueda fastidiar. Creo que esas personas que salían al final de mi historia eran personas en las cuales tengo mucha confianza y seguridad de que van a estar allí. Creo que mis padres salieron tan tarde porque ayer tuve una bronca con mi padre.</p>


SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 6.6: Bueno, siempre se quiere estar integrada en el grupo, el año anterior tuve un bajón con mis amigos, porque dejaron de estar conmigo y de repente todos volvieron, y me da miedo, que vuelva a pasar, porque me lo paso bien con ellos y no quiero que dejen de hablarme, sobre todo porque me sentía echada de lado. Puede cambiar, que dejen de hablarte, que digan cosas malas, porque cuando estás lejos de una persona lo que dices es siempre subjetivo, y no siempre verdad, valoro la opinión de la gente, porque formo parte de un grupo, tampoco es una obsesión, pero a nadie le gusta que digan cosas malas sobre uno. Por ejemplo, el año anterior, había dos chicos en clase, de los que había sido muy muy cercana, pero que cuando nos separaron de clase, dejamos de hablar, y después como que pasaban de hablarme y era un poco frustrante. Sobre todo porque uno quiere estar en el grupo, y estos dos eran muy influyentes como en el grupo. A todo el mundo le gusta tener su grupo, y me da miedo perderlo, porque son importantes para mi, y porque me lo paso genial cuando estamos juntos.</p>				

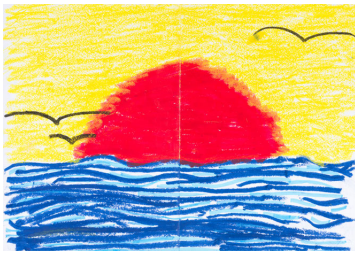
SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA ¿Por qué me cuesta hacer amigos y pienso que tengo pocos?</p>  <p>5.- Título: Confuso</p>	<p>Al principio comencé observando imágenes de mi pasado, como cuando era pequeña y fui a dar un paseo por las montañas, pero después al durar tanto tiempo el viaje de esta sesión me quedaba dormida y empezaba a soñar con objetos extraños, no sé como con dibujos antiguos, pero de vez en cuando me despertaba y comenzaba a pensar en otra cosa. Todo lo recordaba muy difuso y la verdad no recordaba nada y lo que vi no tenía ninguna relación con mi frase inicial la verdad.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON CARGA EMOCIONAL DE LOS RECUERDOS DE INFANCIA. TRISTEZA, AGOBIO Y AÑORANZA.</p>	<p>La imagen que más recuerdo era la de un dibujo como de una cafetera animada no sé muy bien porque y otra imagen a destacar fue la primera en la que yo estaba delante de un monte muy alto y mi madre me hacía una foto, yo era pequeña y recuerdo esa foto porque es real y mi padre la tiene colgada en su corcho.</p>	<p>Hubo una vez en la que empecé a derramar lágrimas, me produjo tristeza y añoranza y agobio</p> <p>La verdad no sé muy bien por qué, pero de repente se me pasó y seguí imaginándome otras cosas muy diferentes, y en algunos casos divertidas.</p>	<p>No tengo muy claro lo que puede significar mi historia en relación a mí, la verdad es que no asocio ninguna de las imágenes conmigo tan solo las primeras de cuando era pequeña, pero de las demás no asocio ninguna.</p>


SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: Programa Explorations. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 6.6: Cuando realizamos la última sesión de musicoterapia la más larga que hemos hecho hasta ahora con música, todo era muy confuso, no recuerdo nada claro tan solo una foto de cuando yo era pequeña (6 o 7 años) en un valle donde detrás de mí había unos montes nevados, me acuerdo que era en el pueblo de un amigo de mi padre en Covarrubias, Burgos; donde estábamos pasando un fin de semana, no recuerdo si la foto me la sacó mi madre o mi padre. Esta foto la tiene mi padre colgada en su escritorio como recuerdo, es una foto algo antigua porque los colores no están aun muy bien definidos pero es una foto bonita que me trae muchos recuerdos de mi infancia. Después en el viaje comencé a ver cosas extrañas como a dibujos que hablaban, a Naranjito, formas extrañas y una vez me encontraba en un lugar con mucha gente a mí alrededor, era muy agobiante; como en una calle del centro de Madrid, con muchos turistas y otra gente que no conocía. La imagen que más me llamo la atención fue la foto de cuando yo era pequeña, me pareció curioso recordarla. Me produjo tristeza y añoranza. La verdad es que extrañeza por las otras imágenes, tristeza por haber recordado una foto de mi infancia y agobio por la imagen de la gente a mi alrededor. La verdad es que no lo tengo muy claro, porque a lo mejor las imágenes de mi viaje tienen relación con la pregunta que plantee tal vez la imagen de mi niñez o la escena agobiante sí que tengan algo de relación. Pero la verdad las demás imágenes no las encuentro ninguna relación con mi cuestión. Y la cuestión de que mi dibujo lo halla dividido en cuatro partes puede ser porque el viaje lo realizaba por partes empezaba a ver visiones y por un momento como que paraba y después empezaba otra vez. Así durante unas cuatro o cinco veces por eso el motivo de partir el dibujo en cuatro partes.</p>				
<p>SANDRA ¿Por qué me pongo nerviosa cuando conozco gente nueva?</p>  <p>5.- Sin Título</p>	<p>Primero estaba en una playa grande luego pasaba por una gruta y luego llegaba a una cala.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON PONERSE NERVIOSA PARA ESTAR CON LOS DEMÁS Y CONOCER GENTE NUEVA.</p> <p>PLAYA- NECESIDAD DE LIBERTAD</p> <p>SOL- CONFIANZA EN SENTIRSE ACOMPAÑADA POR UNA PERSONA IMPORTANTE CUANDO SE SIENTA SOLA</p> <p>NECESIDAD DE SER ELLA MISMA. EL FINAL DEL DÍA ES LO QUE MÁS LE GUSTA</p>	<p>Que en ninguno de los tres sitios había alguien.</p>	<p>Cuando estaba en la gruta, tensión. En lo demás relajación.</p>	<p>No lo sé. Me pongo nerviosa al conocer gente nueva.</p>

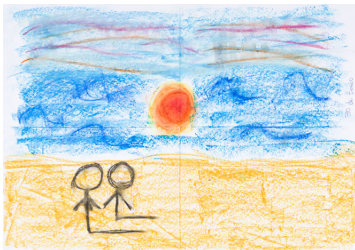
SESIÓN 5.5.-Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Explorations*. (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 6.6.- Reflexión sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 6.6: La playa vacía es como me siento cuando estoy sola que puedes estar haciendo lo que quieras sin que nadie te diga nada. El sol puede ser alguien que siempre está ahí aunque estés sola y aunque creas que no la necesitas ella te ayuda pero que no te molesta que este contigo. Este dibujo me sugiere paz, tranquilidad, naturalidad porque puedes ser tú misma. Con respecto al color es un rojo intenso que es esa persona debe ser importante y por eso es lo que más resalta en el dibujo. Es un atardecer que representa el final del día que para mí es la mejor parte del día.</p>				
<p>VALENTÍN ¿Por qué antes de hacer algo no veo las consecuencias malas o buenas que puedo tener?</p>  <p>5.- Sin título</p>	<p>Al principio me encuentro yo caminando por la calle. Estaba lloviendo mucho y me estaba empapando. Hubo un momento de la música que se paro rotundamente y es cuando encuentro una cancha de baloncesto donde estaban jugando varias personas al baloncesto. Lo más curioso es que en la cancha no llovía.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LAS COSAS QUE LE GUSTAN Y CON OTRAS QUE LE PRODUCEN MUCHO ESTRES</p>	<p>Estaba lloviendo por todos lados y justo en la cancha de baloncesto no llovía nada y no es que por que estuviese cubierta.</p>	<p>Felicidad por jugar al baloncesto y agobio de la lluvia.</p>	<p>No lo sé</p>
<p>SESIÓN 6.6: Las cosas que me sugieren la lluvia son las siguientes: tener poco tiempo para las cosas que a mí me gusta hacer; estar estresado ya bien por los estudios y exámenes o por otros motivo; los estudios, exámenes, tarea. etc. estrés ; tristeza. Las cosas que me sugiere el jugar al baloncesto son: el tiempo libre que tengo, poder dejar la mente en blanco y no pensar en problemas, estar con mis amigos, diversión, alegría.</p>				

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA ¿Merece la pena enamorarse/ querer que te guste alguien que vive bastante lejos?</p>  <p>7. Título: Indecisión</p>	<p>Estaba en la playa con ese chico, contemplando el paisaje, intentando centrarme en el objetivo de mi pregunta, y de repente me “dormí”. Cuando empezaste a decir que la música se acababa me “desperté”, y recordé que seguía con él en la playa, pero nada más.</p> <p>NECESIDAD DE CONFIANZA EN MI MISMA PARA NO TENER MIEDO DE ENAMORARSE DE LA PERSONA EQUIVOCADA</p>	<p>Estaba él sentado sobre una toalla y yo delante de él contemplando la puesta de sol.</p>	<p>En el momento que pensamos las palabras, me vinieron a la mente: cariño, miedo, frío y sueño. Miedo a lo desconocido/ Buen momento.</p>	<p>Creo que lo que “vi” quiere decir que no importa la distancia si el amor está por medio. eso me transmiten el chico y la chica. Pero no tengo dudas</p>


SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
	<p>SESIÓN 8.8: En la última sesión, me pregunté que si se podía querer a alguien que vivía tan lejos, y no tengo del todo respuesta, ya que me dormí un rato. No se si tengo miedo o qué, pero lo que creó que me pasa es que no me quiero hacer ilusiones con algo que tiene todas las cartas para que no pase. Merecer sí creo que me merezca la pena, porque lo he hablado con él y me ha dicho que no me preocupe, que segurísimo que nos vamos a ver, que no lo piense. Así qué cada vez pienso menos eso. Con respecto a la sesión, que estábamos en la playa, creo que me dormí un rato, por miedo a saber lo que podía pasar porque no se si va a ser bueno o malo. Ahora mismo pienso que en la vida hay que arriesgar, porque lo que quieres, lo tienes que buscar para encontrarlo, no te va a caer del cielo. Tal y como estoy ahora con él quiero arriesgar a ver qué pasa, si es bueno, que dure todo lo que se pueda y más; que es malo, pues algo más que te enseña la vida. Ahora mismo me gusta lo que hay, que le quiero conocer, pues sí, pero hay que darle tiempo al tiempo, y mientras tanto seguimos hablando por teléfono o por whatsapp. Los dos tenemos esperanzas así que yo creo que aunque esto vaya a tardar lo conseguiremos.</p> <p>Sinceramente, se que confió mucho en él, porque me da seguridad, y yo siento que es así, por la forma de persona que es, por la manera en que me habla, por lo como hablamos y de que cosas. Es extraño pero, le he podido llegar a conocer de esa forma, porque me he fijado mucho en su manera de hablar, y porque se diferenciar a una persona que te está hablando de verdad con una que no lo hace así.</p> <p>Así qué mi conclusión es que esto siga adelante, que yo estoy feliz con lo que hay de momento, y que tengo que estar preparada para cualquier cosa que pueda pasar.</p> <p>“Tu propia libertad te hace ser diferente y te sientes seguro con ello. Tomar decisiones y conocer lo que viene puede confundirte pero acabas recordando los buenos momentos”. “Cuando uno se puede expresar mostrando su propia opinión, esto le hace sentirse diferente porque no necesita ser un perrito faldero de nadie, si no que cada vez te sientes más seguro. Por otro lado, cuando no conocer algo y tienes que tomar una decisión sobre ello, estás más cohibido, pero si al final logras tomar una decisión, te sientes muy bien contigo mismo y siempre recuerdas momentos buenos y agradables”</p>			

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: Programa Quiet Music. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CLARA ¿Por qué actuamos de diferente manera a como somos, cuando estamos con los demás?</p>  <p>7.- Título: Exploración</p>	<p>Comenzaba estando yo en una pradera o sabana, a eso de las 19:00 de la tarde, a mi izquierda había una casa china, en la que después de observar el panorama me disponía a entrar. En un principio estaba a oscuras pero luego empezaba a aparecer luz y había un salón y personas chinas tocando instrumentos o tejiendo, después subía a la planta de arriba en la que encontraba un balcón, me asomaba y en el exterior había una fiesta con mucha gente. Más tarde como queriéndome alejar de allí aparecía en un palacio de cristal, en el que entraba y había dos grandes escaleras que se unían donde al principio había unos hombres tocando y luego parejas de baile vestidos como a lo antiguo bajaban bailando para salir al jardín que daba al otro lado.</p> <p>Al final del patio había una gran salida que me llevaba a una gran llanura entre unas colinas (parecida a la de una escena que sale en la película Narnia). Al principio aparecía en clase, pero como si la clase se estuviera dando en aquel lugar, seguidamente los pupitres iban desapareciendo y aparecía mucha gente mía conocida principalmente gente joven, y acabábamos todos sentados en un círculo grandísimo, y entonces todos se callaban como si tuvieran vergüenza, después aparecía yo cómo subiendo en una luz en el centro del círculo.</p> <p>Al final cuando la luz cesaba pasaba un rato hasta que la gente empezaba hablar, y cuando lo hacía, hablaba como si nunca se hubieran hablado como por primera vez y con timidez. Y ahí acaba.</p>	<p>Palacio de cristal, la gente vestida de época. Llanura entre colinas, la pradera y la sabana con gente conocida a mi alrededor, la luz y la timidez que presentan todos los que estaban en el círculo después de que yo volviera a estar en el suelo.</p>	<p>Curiosidad, asombro y verdad. Transparencia verdad. Timidez Vergüenza</p>	<p>En el día a día veo a la gente actuar falsamente o fingir ser una persona que no es. Y a mí misma siendo en algunas situaciones también así para ser aceptada por todos cuantos me rodean.</p> <p>NECESIDAD DE SER ACEPTADA COMO ES. DESDE LA VERDAD, LA ACEPTACIÓN Y EL RESPETO</p>


SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
	<p>SESIÓN 8.8: Supongo que la pradera/sabana y yo en un estado de agradable soledad significan momentos de mi vida relacionados con momentos relajados, o situaciones pensativas.</p> <p>Por otro lado el alejarme de una celebración o fiesta en un sitio en el que estoy cómoda, supongo que representará la necesidad de estar sola o simplemente observar a la gente desde fuera, como si ellos no me pudieran ver, por ello supongo también el palacio de cristal que me permite ver a la gente como si pudiera observar cómo es su personalidad en la realidad ya que les puedo ver a través de las paredes de cristal. Y de nuevo cuando comienza el baile de época, que a mi es una celebración que me parece muy bonita, incluso lo evito. Al marcharme del palacio aparezco en aquella extensión de campo dando clase con mis amigos (está escena se suele repetir probablemente porque es una situación de mi día a día).</p> <p>Y ya por último el momento en el que aparecen gente conocida, de mi edad o unos años más mayor que yo (digamos que todos jóvenes) en un círculo cada uno con la gente que más se lleva ,como es normal, están hablando, gritando, bromeando...pero cada uno escondiendo realmente su verdadera personalidad, así que yo, que sigo como ausente me dirijo al centro del gran círculo y cuando la luz me empieza a elevar, como si estuviera volando, la gente se calla, no por haberme visto a mí, ya que no me prestan atención, sino porque algo les calla como si de repente se hubieran destapado y los demás pudieran ver como son en realidad. Al rato cuando vuelvo a estar en el suelo, todos tienen vergüenza a hablar, miedo a mostrar como realmente son, a que una simple palabra cambie la perspectiva que tienen los demás sobre ellos. Y yo contenta con mi actuación les dejo ahí para que empiecen de nuevo como las verdaderas personas que son, para que se acepten y respeten los unos a los otro.</p> <p>Para que no haya mentiras y solo verdades.</p> <p>Cuando llega el verano me siento cómoda y con interés por vivir nuevas experiencias aunque también siento ansia y añoranza por las personas que no veo”. “ Siento vergüenza e intranquilidad al presentarme a nuevas personas o retos pero actúo con atrevimiento, dándome a conocer como de verdad soy. Sólo te pido que no me critiques y que me dejes vivir, prefiero ser transparente a ocultar todos mis secretos.</p>			

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia


ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>DANIEL Quiero llevar una mayor relajación cuando otras personas opinan cosas malas sobre mí.</p>  <p>7.- Título: Lo persigo sin saber lo que es</p>	<p>Me dedico a pasear en un sitio que es como una nube, diría que estoy en el cielo. Sigo paseando y observo que hay una zona que no tiene el suelo de nube de color blanco y azul, sino que es totalmente negro. Una nube negra que suelta como humo. Me pongo a investigar esta nube siguiendo la pregunta: ¿puedes explorarlo?, que surgió en ese momento. Y veo que hay una chica corriendo. La sigo y corro con todas mis fuerzas detrás de ella. Cuando consigo llegar a ella la toco pero es como si se desvaneciera en el aire. Aquí, no acabo la música, pero la historia si porque entonces lo único que sigo haciendo es pasear.</p>	<p>La chica corriendo.</p> <p>SE IDENTIFICA EN SU NECESIDAD DE CONFIAR MÁS EN ÉL. MIEDO AL RECHAZO Y AL JUICIO DE LOS DEMÁS. SE HA CONECTADO CON SU FORTALEZA</p>	<p>Me sentía activo y relajado a la vez y además molesto al acabar pero tranquilo, porque no me dolía nada.</p>	<p>Creo que tiene relación en que necesito confiar más en mí, todavía tengo un poco de miedo a sentirme juzgado o rechazado pero creo que tengo más fuerza de la que pensaba. Las chicas a veces parecen más débiles en los deportes pero hay algunas que son muy buenas, y yo podría ser como esa chica.</p> <p>Estoy alegre por mi esfuerzo y quiero estar tranquilo. A menudo soy activo y alegre. Aprecio las acciones de los demás y siento pena de algunos porque me sorprenden lo que hacen y me lleva descubrir determinadas cosas.</p>

SESIÓN 8.8: No vino a esta sesión

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia


ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA Permitir que la Música me lleve donde necesite.</p>  <p>7.-Título: Rapidez. Melancolía. tranquilidad e inconexión.</p>	<p>No recuerdo mucho porque fueron un montón de imágenes que pasaban muy rápido. Algunas eran muy brillantes, unas de atardeceres y otras oscuras, empezó sin haber nadie y después empezó a haber gente. Solo sé que eran recuerdos. También me desperté antes de que acabase la música porque estaba muy incómoda. Las imágenes eran tranquilas pero pasaban muy rápido. Y después sentía melancolía.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON RECUERDOS EL DUELO POR LA MUERTE DE SU TIO. TRISTEZA Y MIEDO A PERDER A LAS PERSONAS.</p>	<p>Una puesta de sol en una carretera en la que no hay coches y que va cuesta arriba. Trenes pasando muy rápido al lado mío. Era una escena como muy oscura. Después me giro y vi el reflejo de una madre joven con un niño y mirando al horizonte por la estación donde se habían ido los trenes.</p>	<p>Me parece muy oscuro. Parece melancólico.</p>	<p>Sé que son recuerdos de cosas que he vivido o que he visto. Me parece muy oscuro. Parece melancólico y creo que la música me esta hablando de cosas tristes que me han pasado, momentos de decir adiós. Como cuando en las estaciones de trenes te despidas de alguien que sabes que no vas a volver a ver.</p>

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: <i>Programa Quiet Music</i>. (Pista 11 a 14 del CD) SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia				
ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL				
VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 8.8: Conté como creía que las imágenes que pasaban rápido eran recuerdos de cosas como por ejemplo un cartel que salía que ponía ‘tenga cuidado al conducir, tenemos pocos habitantes’ o algo así. También había un crepúsculo, una puesta de sol, la cual sucedía en una carretera empinada. Sinceramente me llama la atención que haya tantas carreteras. Y creo que podría tener que ver con mi miedo a la muerte</p> <p>Después había una imagen en la que profundizaba mucho, en una estación de tren en la cual los trenes se iban a gran velocidad y era como una despedida, recuerdo ver a una chica con el pelo largo y negro que tenía a un niño pequeño entre sus brazos y que estaba llorando, recuerdo mirarles desde el otro lado del andén.</p> <p>Relacioné a esas dos personas como a mis primas, a las cuales su padre les falleció este verano. Fue una tragedia para nuestra familia, porque era relativamente joven y porque dejaba a mis tías y a mi prima. Recuerdo querer estar fuerte para mi familia, y ahora tengo explicación. Hay veces que cuando hay un drama la gente se deja llevar por él lo siente, lo cual es normal, pero hay veces que si le das muchas vueltas te fastidia la cabeza. He sufrido, no por mi tío (si se ha muerto ha sido porque sufría y es mejor que dejase de sufrir), sino por mis primas que son las que están vivas y sienten, pero también hay que ayudarlas a seguir adelante, y para eso, hay que mentalizarse de que a lo largo de la vida la gente se va yendo, todo el mundo lo sabe, pero realmente no lo siento. Por eso creo que tenía que ser fuerte para que supieran que podemos seguir adelante. Pero en el fondo estoy muy triste y tengo miedo.</p> <p>En el camino tengo que cantar y bailar para no sentir la angustia. Me ayudan los acompañantes que me dan calidez y me ven florecer. Podemos volar juntos hasta llegar a la cima, aunque sé que en la cima está la estación donde está la muerte y tendremos que decir adiós. Siento que me quedan muchas cosas por aprender y en ese camino está la muerte, en el sentido de que a medida que avanzamos y llegamos arriba perderé a personas.</p>				

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA ¿Qué tiene que ver mi pasado y mi niñez con mi dificultad de hacer amigos?</p>  <p>7.-Título: Largo camino</p>	<p>Cuando comienza el viaje me encuentro caminando por un camino de tierra rodeado por césped y con flores de muchos colores así paso la mayor parte del tiempo andando por el sendero y observando el paisaje. Cuando llego a un lago veo a un pez de muchos colores, es un pez de un cuento que mis padres me leían cuando era pequeña, antes de acostarme; el cuento se llamaba: “El pez Arcoíris” y trataba sobre un pez que era el más bello de todo el océano, pero a pesar de esto se sentía muy solo y triste. Al encontrarme al pez lo saludo pero el no me habla y lo cojo entre mis manos, a continuación lo suelto y el se va nadando. Durante unos minutos yo y el pez de colores estábamos en el espacio con trajes espaciales viendo las estrellas y la inmensidad del espacio, como sin gravedad.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON ENCONTRAR LA CALMA Y SER ELLA MISMA. NO SENTIRSE INFERIOR. NECESIDAD DE CONFIANZA MIEDO A CONFUNDIRSE. TRISTEZA Y SOLEDAD. NECESIDAD DE NUEVOS AMIGOS.</p>	<p>El pez y yo nos encontrábamos en el espacio quietos, pero a la vez moviéndonos, y como de la mano observando las estrellas y los planetas.</p>	<p>Me sugieren: felicidad, inmensidad, reflexión y viveza</p>	<p>Puede significar que a lo mejor la cuestión planteada o el problema lo he de llevar con más calma, no darle demasiada importancia, sino dejarme llevar y ser yo misma, pienso que el cuento del pez sí que tiene algo que ver con mi cuestión, además también está asociado al anterior viaje pues este cuento me lo leían en mi infancia cuando tenía seis o siete años.</p>


SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
	<p>SESIÓN 8.8: La verdad es que mi viaje fue muy idílico, muy bonito, todo lleno de colores, todos mis pasos como marcados y señalizados. El camino de color amarillo como en la película de “El Mago de Oz”, y alrededor campo con muchas flores de colores, el camino me llevaba a un lago donde me encontraba al pez Arcoíris, el protagonista de un cuento de cuando yo era pequeña, pienso que lo que más relación podría tener con mi vida es el tema del cuento porque en relación con mi pregunta si me da alguna que otra respuesta, como por ejemplo que sea yo misma a la hora de relacionarme, que no me sienta inferior respecto a los demás y que yo soy única y mis amigos habrán de aceptarme tal como soy.</p> <p>Por el resto del viaje este no me sugirió nada llamativo o que yo me acuerde, respecto al camino tan señalizado puede significar que a lo mejor mido demasiado mis palabras o lo que hago a la hora de relacionarme con las personas por miedo a confundirme o a dar una sensación equivocada.</p> <p>En esa frase me refiero a que en el cuento del pez este plantea que no tiene amigos y le cuesta hacer nuevos amigos. Eso tiene relación conmigo en que muchas veces en mi grupo de amigos yo me siento como deteriorada, como incómoda y con la necesidad de hacer nuevos amigos y tener más relaciones, como que me siento sola; porque en mi grupo de amigos llevamos juntos desde que teníamos 6 años y muchas veces eso da confianza pero en nuestro caso no, en mi opinión, es como algo degradante para mí además de ser irritante no tener más amigos/as y estar siempre con los mismos.</p> <p>“La intriga es algo que siempre me ha definido, la curiosidad. En algunos momentos siento dolor, añoranza. Mi infancia me trae sentimientos de añoranza pero a la vez de dolor. Nunca he sido ni seré perfecta. La perfección me crea confusión. Mi sueño es la vitalidad y la expansión”.</p>			

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia


ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SANDRA</p> <p>Permitir que la Música me lleve donde necesite.</p>  <p>7.-Título: El camino y el árbol de terciopelo</p>	<p>Primero iba por un camino amarillo pasaba por un gran árbol en el que su corteza parecía muy áspera pero la toqué y era de terciopelo luego seguía por ese camino y luego me encontraba a gente pero toda era desconocida y no me hablaban.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON LA SEGURIDAD QUE LE DA LA FAMILIA PARA SER ELLA MISMA Y EL NERVIOSISMO ANTE LAS PERSONAS QUE NO CONOCE.</p>	El gran árbol.	Relax, libertad tranquilidad y nostalgia por dejar la tranquilidad. Nerviosa	No encuentro la relación.

SESIÓN 8.8: Mi dibujo empezaba en un camino amarillo, caminaba por él y llegaba a encontrar un gran árbol con aspecto viejo parecía que tenía un tronco rugoso .Pero cuando lo tocabas era de terciopelo, aparentaba ser una cosa pero era otra.
Este árbol puede significar un refugio en el camino y lo podría asociar a mi familia porque yo allí me siento protegida, y puedes estar relajada sin preocuparte de nada. Es donde puedes ser tu misma.
Luego continuaba el camino y me encontraba a gente que no conocía. Venían en sentido contrario. No me hablaban era como si me ignorasen o no me veían. Esto lo relaciono con mi dificultad para relacionarme algunas veces con la gente nueva, me pongo muy nerviosa.
Más tarde terminaba mi camino.
Siento tranquilidad y relax al salir del lago pero para ello necesito una cuerda, como la que da una madre a una hija cuando busca la salida de una gruta por un camino desconocido”.

SESIÓN 7.7.- Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los adolescentes”. Música: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 8.8.- Reflexionar sobre su experiencia

ENTREVISTA NARRATIVA-EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

VIAJERO/A FOCO DE INTENCIÓN DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?:	¿Qué te ha llamado la atención?	¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>VALENTÍN Permitir que la Música me lleve donde necesite.</p>  <p>7.- Título: Tiempo</p>	<p>Me encuentro mirando a un reloj y veo de repente que las agujas van cada vez más rápido y las horas pasan más y mas rápido. Y me agobio tanto que al final acabo rompiendo el reloj para no ver cómo pasa el tiempo.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL ESTRES QUE LE PRODUCE HACER MUCHAS COSAS. CUANDO HACE COSAS QUE LE GUSTAN EL TIEMPO SE PASA VOLANDO Y CUANDO NO, DESAPROVECHA MUCHO EL TIEMPO</p>	<p>En la sala en la que estoy hay muchos relojes.</p>	<p>Estar agobiado y cansado.</p>	<p>Yo pienso que puede significar que tengo muchas cosas que hacer y poco tiempo y por eso se me pasa tan rápido. Estoy agobiado y cansado</p>


SESIÓN 8.8: “tiempo que empleo en hacer las cosas y lo pierdo mucho o no lo aprovecho bien. Me siento estresado.
Desaprovecho el tiempo y se me pasa muy lento cuando no me gusta lo que hago y que cuando disfruto mucho haciendo lo que hago el tiempo se me pasa volando.
Cuando estoy ocupado estudiando siento mucha pereza y trato de tener más seguridad en mí mismo, aunque siento ¿Por que no emprendo una huida en poco tiempo?
Quiero irme de ahí y jugar al baloncesto. Pongo mi atención en el hambre que tengo que es como una lluvia especial que nunca para de caer.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO METAFÓRICO (SESIONES 9 A 12)

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: <i>Programa Secret Garden</i>. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- “Reflexionar sobre su experiencia” (Sesión verbal)
SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i>. (Pistas 19 a 22 del CD)
SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: <i>Programa Childhood Remembered</i> (Pista 23 a 25 del CD)

Episodio narrativo: Imágenes metafóricas del viaje musical	Configuración narrativa del Yo: Comprensión de su conciencia emocional	Narrativa completa: Empoderamiento y relaciones con aspectos de su vida
¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	¿Qué te ha llamado la atención? ¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: *Programa Secret Garden*. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>CARLA</p>  <p>9.- Título: Diferentes momentos.</p>	1.- No me acuerdo de lo que soñé, por eso en mi dibujo reflejé los dos tipos de momentos que me gusta vivir con las personas que están a mi alrededor.	1.- Me llaman la atención las personas que he colocado en las diferentes partes de mi dibujo. 2.- Añoranza, por ya no poder tener a personas que ya no están conmigo, y alegría, locura, por las que sí lo están y paso con ellas todos los días.	4.- Pues todo, porque son los momentos que me rodean habitualmente junto a esas personas, que hacen que yo sea como soy, y me acepten como soy y no como otra persona. A gusto, segura, debes sentirte protegida, con alguien en quien apoyarte y que te escucha. Dar a conocer tu personalidad sin tener miedo por como eres, porque desde ahí puedes aportar mucho al mundo.

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?


SESIÓN 10.10: Abuelo: ha sido, es y será una persona muy importante para mí, no se exactamente porque pero es así. Él siempre me ha cuidado mucho y yo a él, y siempre me ha parecido un ejemplo a seguir por la manera en la que afrontaba las situaciones. Madre: además de ser mi madre, es una persona que se que jamás me fallará, la tengo para todo, consejos, locuras, tonterías, enfados....ella me guía por donde debo seguir adelante, me indica el camino. Javi (scouts): me cuida mucho, es como mi hermano mayor.

Paula (scouts): me aconseja en todo lo que la pido opinión, es como mi hermana mayor. **Carlos (pueblo):** es un chico que me gustó hace tiempo, pero que ya no, y me llevo bastante bien con él. **Sara (pueblo):** es una niña que es más pequeña que yo, pero físicamente no, y siempre me ha gustado ayudarla, acompañarla y aconsejarla.

Sara (clase): es una chica con la que siempre me puedo resolver dudas, contar con ella, reírme, un poco de todo. Una de mis mejores amigas. **Esther (clase):** es una chica con la que me río siempre, y a la que me gusta escuchar sus opiniones, porque me parecen bastante interesantes con respecto al resto, que también lo son. Una de mis mejores amigas. **Claudia (clase):** es una chica con la que comparto opinión la mayoría de las veces, y ella me da la suya sobre los mismos temas de conversación o diferentes. Una de mis mejores amigas.

David (clase): es un chico al que conozco desde que nació, con todo el sentido de las palabras. Es un trasto, gracioso, la lía muchas veces, pero aún así me lo pasó genial con él.

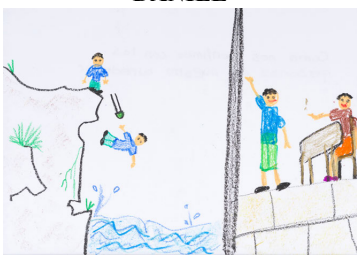
SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>CLARA</p>  <p>9.- Título: Diferentes caminos</p>	<p>1.- Mi historia comenzaba con todos los que vamos a musicoterapia en una playa bastante larga y de arena, como normalmente en mis viajes era el atardecer había luz pero el sol empezaba a esconderse. En un principio estábamos en la orilla todos juntos riéndonos o persiguiéndonos unos a los otros, hasta que al final acabábamos todos en el agua salpicándonos y pasándonoslo bien. Más tarde acabábamos haciendo un círculo entre todos en el mismo mar, y ya más calmados hablábamos de cosas que nos habían ocurrido los chicos como siempre haciendo tonterías y nosotras riéndonos por chorradas, pero a medida que iba pasando el tiempo sin apenas darnos cuenta nos dábamos la vuelta y quedando de espaldas a los demás algo así como unas paredes transparentes nos guiaban la vista hacia nuestro futuro o destino.</p> <p>Nos enseñaba la vida que acabábamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado. Y con nuestras vidas seguíamos sin darnos la vuelta para ver a aquellos que habíamos dejado atrás.</p> <p>Pero en el fondo nos habíamos separado tan de repente que queríamos respuestas y poder volver a encontrarnos. Entonces las sillas transparentes que nos situaban en nuestra futura vida empezaban a girar volviendo a ponernos de frente unos a otros y con nostalgia y extrañeza pero a la vez contentos hablábamos de cómo era nuestra nueva vida, sobre en lo que coincidíamos unos y otros.</p> <p>Hasta que finalmente ya sabiendo que íbamos a mantener el contacto, aunque con unos más que con otros volvíamos a darnos la vuelta, teniendo respuestas y sabiendo que seguiríamos en contacto.</p>	<p>2.- El mar en calma, todos en círculo, las paredes transparentes separándonos nuestro reencuentro</p> <p>3.- Felicidad, diversión, despido inesperado, nostalgia, impaciencia, diferencia y alegría.</p>	<p>4.- El futuro que nos espera y como acabaremos separando aunque a lo mejor podamos seguir en contacto.</p> <p>“Nos enseña la vida que acabamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado que con nuestras vidas seguimos sin darnos la vuelta para ver aquellos que hemos dejado atrás”</p>

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia


ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?

SESIÓN 10.10: Aunque ya había añadido mucho en la autoevaluación 9, recordaré brevemente mi historia y las reflexiones que sacamos el día 6. Empezaba con todos los que vamos a musicoterapia en la playa, jugando gritando... Hasta que finalmente acabábamos en el agua formando un círculo en el comentábamos y nos reíamos de cosas. Poco después sin darnos cuenta nos íbamos dando la espalda, aunque manteniendo el círculo, y un poco más tarde estábamos inmersos en nuestra supuesta futura vida, observándola... Pero todos teníamos el impulso de buscar respuestas a aquello por lo que nos habíamos separado los unos de los otros tan de repente. Así que al final nos acabamos dando la vuelta aún en nuestros sitios y reencontrándonos, obteniendo finalmente respuestas, y manteniéndonos en contacto.


<p>DANIEL</p>  <p>9.- Título: Salto por el acantilado.</p>	<p>1.- Empieza la música, y me imagino que estoy en la punta de un acantilado natural. Me encuentro tenso, porque es un acantilado muy alto aunque abajo este el mar. Aunque no tengo arnés ni nada, me entran ganas de saltar y me concentro. Estoy un poco asustado pero al final salto. Me encanta, abajo, me pongo a nadar y disfruto de la sensación de el salto. No me he hecho daño y me gusta estar nadando. De repente, se me fue la imagen de la cabeza y me puse a imaginar que estaba en mi clase del instituto; con unos amigos. Estaba con un chico haciendo el tonto, riéndonos. Era un cambio de clase estábamos gritando y diciendo tonterías, pero yo me reía.</p>	<p>2.- El momento en el que salto y luego cuando tengo a mi amigo que me señala como riéndose por las tonterías que hacemos... Me divierto. 3.- Un poco de tensión al principio, pero más tarde feliz, nadando y haciendo el tonto en la clase.</p>	<p>4.- Que en momentos que a lo mejor estoy intranquilo más tarde lo paso bien, pero no hace falta que corra esa “intranquilidad” porque me lo puedo pasar bien de otras formas. A veces en el grupo me siento vergonzoso por miedo a no decir una tontería, pero también me siento seguro escuchando las opiniones de los demás”.</p>
--	--	---	--

SESIÓN 10.10: Cuando yo estaba nadando estaba más relajado, más feliz. Al saltar por el acantilado, no es una cosa que puede hacer todo el mundo, a mi esto, más bien me lo prohibían. Hay momentos en los que me encuentro más tenso y luego cuando ya estoy más rato con esa persona, estoy más relajado. Hay veces que al conocer gente nueva estoy más tenso y por no decir alguna tontería me callo y luego cuando veo que los demás dicen tonterías pues ya me atrevo yo también a hacer el tonto. A veces tengo mucha tensión por eso. El ver que los demás hacen tonterías como yo, me saca la sonrisa.


SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>ESTRELLA</p>  <p>9.-Título: La casa.</p>	<p>1.- Una casa grande blanca en una calle muy iluminada a la hora del medio día, y un claro del bosque en el que hacía viento y estaba oscuro.</p>	<p>2.- La casa, el bosque y la carretera negra. 3.- Tranquilidad e incomodidad.</p>	<p>4.- La casa blanca para mi, creo que son personas que me aportan felicidad. La luz del mediodía en el cual está la casa es mi parte preferida del día porque hace mucho calor y se siente como la noche, en cuestión de tranquilidad porque la gente está dormida, y hay comodidad. La casa está llena de recuerdos que tengo, con gente con la que ya no me hablo, con gente con la que sigo hablando, etc.</p> <p>Creo que el bosque es aquella parte en la cual tenía menos tranquilidad, representa la gente con la que me he sentido incómoda y, yo que soy muy abierta me produce frustración. Gente que ha hecho algo que he considerado malo o algo así.</p>

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: <i>Programa Secret Garden</i>. (Pista 15 a 18 del CD) SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 10.10: Aparecía un bosque, era de noche y estaba lloviendo. Estaba muy oscura la parte de los árboles. La casa me pareció que era un sitio de Madrid, una casa barroca que me pareció muy bonita y muy grande. La carretera era gris. Me recordó a un sitio al lado de una tía mía.</p> <p>La parte de la CASA era más tranquila y el BOSQUE era sombrío, tranquilo pero con un poco de tensión”.</p> <p>La casa era blanca, es felicidad. Puede significar personas que me aportan felicidad.</p> <p>Los árboles son cosas que tienen vida, pero están tenebrosos, entonces pueden representar gente que son personas muy vivas. Se puede relacionar con mi prima mayor, que es muy viva, es cantante pero a veces se mete conmigo, no sabe cómo parar y es incómodo para mí.</p> <p>La casa: Mi familia, mi madre, mi padre, mis primas, mi abuela (no es que tenga una relación muy estrecha con mi abuela, pero me aporta tranquilidad), mis tías, Claudia, Lucía, ... Me siento a gusto, tranquila, relajada Hay personas que no me han tratado tan bien como yo lo he hecho, por ejemplo Valentín y yo éramos muy cercanos pero en segundo se portó muy mal conmigo y todavía tengo la espinita clavada, pues no sé, en segundo distanciamos mucho la relación con los chicos de clase y lo pasamos mal, porque no nos consideraban amigas, algo se está recobrando, pero siguen siendo muy infantiles y eso me cabrea. Alguna gente que te conoce pero que no intenta decirte hola o que actúa como si fuese especial.</p> <p>“Aunque los árboles están vivos no consigo ser feliz y por lo tanto vivir. Por eso en la casa que es más cercana a mí guardo a los que me han enseñado a vivir”.</p>			

SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD) SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>LUNA</p>  <p>9.- Título: Agua y Letras</p>	<p>1.- Cuando empecé mi viaje me encontraba en la piscina nadando con los demás niños de mi nivel pero a la vez me encontraba sola, como en el mar y observando todo el océano además de reflexionando. En esa imagen pasaba un cierto tiempo, pero en un momento dado, la imagen cambiaba y me veía a mí de pequeña en la cama con mis padres alrededor mío contándome el cuento del pez Arcoíris. Y ahí terminó mi viaje.</p>	<p>2.- La verdad es que la imagen que más me llamó la atención fue cuando estaba en la cama con mis padres contándome un cuento, era como si yo fuera pequeña pero a la vez fuera mayor, con la edad que tengo ahora. Era muy extraña pero a la vez gratificante.</p> <p>3.- Me sugiere soledad, aislamiento y reflexión sobre mí misma, además de que tiene que ver el cuento conmigo. Sí sé lo que significa.</p>	<p>4.- El ambiente que hay en la piscina con los demás niños no sea demasiado agradable pues todos los demás son pequeños y yo me siento un poco indiferente e incómoda con ellos.</p> <p>Me siento en un proceso de descubrir, conocer y de explorar. Necesito conocer, quizá necesito cambiar. Desprenderme de algo que siempre ha estado conmigo.</p>
<p>SESIÓN 10.10: En esta sesión me encontraba sola, los puntos del dibujo son los niños y me encontraba sola en un mundo aparte.</p> <p>En ese mundo aparte me encontraba bien relajada.</p> <p>El punto rojo soy yo.</p> <p>Las letras son los cuentos.</p> <p>Cuando me imagino que me están leyendo el cuento, las dos personas que aparecen pueden ser mis monitores o mis padres, en el sol está el cuento. Con mis padres, me llevo bien, aunque algunas cosas no se las cuento.</p> <p>El cuento es importante, que es el cuento del pez.</p> <p>Este cuento dice que es un pez muy bonito, el pez más bonito del océano, pero que se siente muy solo, porque como es tan bonito la gente se piensa que es perfecto y no se atreve a acercarse a él por miedo a equivocarse o algo así, y sin embargo el pez no es perfecto, sino que es muy bello y de apariencia todo el mundo lo valora, es precioso, como plateado, de muchos colores. Pero el pez está solo, se siente triste, pero al final consigue hacerse amigos, y se siente bien, como con una familia.</p> <p>Puede, que en cierto modo me identifique con ese pez.</p>			


SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: *Programa Secret Garden*. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
SANDRA  9.- Título: Sandra, anoche	1.- Mi viaje fue muy corto y todo el rato estaba en la misma imagen.	2.- Solo había una imagen que era una cascada con un lago y gente conocida rodeando este lago 3.- Estaba en un estado tranquilo. Pues que tenemos que apreciar las amistades que tenemos porque pueden desaparecer.	4.- Que hay que aprovechar las amistades que tienes. Me siento tranquila y relajada con las personas de mi grupo , con las personas más cercanas, e intranquila e insegura cuando salgo de mi grupo.


SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia


ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>SESIÓN 10.10: Hay una cascada y un lago y no solo había cuatro personas, sino mucha gente conocida, familia y amigos por la orilla. No hay caras sólo gente conocida y familia. Había más personas pero sólo he dibujado los que me cabían: 4 personas.</p> <p>En mi familia, uy! Somos 5. Pero yo no estoy, no aparezco en las imágenes, como lo estoy viendo yo, no salgo. Todo el rato fue la misma imagen, la gente hablaba. Era como si no estuviera dentro, como si estuviera fuera.</p> <p>No recuerdo a ninguna persona en concreto, sólo que eran familia y amigos y gente cercana. Aunque para mí son muy importantes, Mi madre, mi padre y mis hermanos. Para mí son todos iguales, como en el dibujo.</p> <p>Con mi madre es con la que más relación tengo, pero sí, con todos igual. En el dibujo, de izquierda a derecha serían: MI PADRE, MI MADRE, LAURA y CELIA. Pero no sólo había cuatro personas, había más gente. No quiero decir, que con todos me lleve igual. La conclusión que sacaría con respecto a ¿cómo me hacen sentir las personas que están en mi entorno? Diría que me protegen y me ayudan.</p> <p>Mi padre: puede que sea con el que paso un poco de menos tiempo, pero mi relación es muy buena con él.. Él es el que me explica si tengo alguna duda con matemáticas y a veces me exige yo creo que demasiado pero lo que más me une a mi padre es que normalmente es con el que hago deporte porque a los dos nos gusta mucho. Mi madre: con ella es la que tengo la mejor relación ya que a ella le cuento todo lo que me pasa, soy incapaz de no contarle nada a mi madre que me pase cuando no estoy con ella eso es lo que más me une con ella, lo que molesta a veces es que me estresa algunas veces cuando me dice todo lo que tengo que hacer, pero para mí, ella es un gran apoyo.</p> <p>Mi hermana Celia: me llevo muy bien con ella porque tengo unos gustos muy parecidos respecto a música, deporte, aficiones y tengo muchos temas en común pero es muy exigente todo el rato quiere que hagas cosas y se enfada con mucha facilidad y es muy intolerante conmigo. Mi hermana Laura: no tengo tantos temas en común pero Laura sabe escuchar y la puedes contar cosas también es muy comprensiva, pero es muy cabezota cuando quiere algo y cuando se enfada le cuesta mucho perdonar. Mis dos hermanas son mellizas y yo soy la mayor, me llevo 3 años con ellas. Para mí, mi familia es muy importante porque me ayudan siempre</p>			

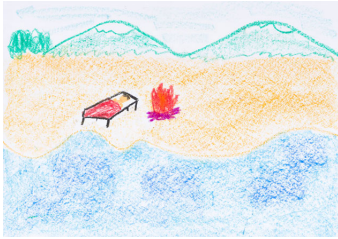
SESIÓN 9.9.- Foco de intención: “Explorar cómo nos sentimos con las personas de nuestros entorno”. Música: Programa Secret Garden. (Pista 15 a 18 del CD)
SESIÓN 10.10.- Reflexionar sobre su experiencia


ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>VALENTÍN</p>  <p>9.- Sin título</p>	<p>1.- Yo me encontraba en una nube sentado contemplando la tierra desde allí arriba. Veía que todo estaba muy bonito y muy precioso y entonces de repente veo algo a lo lejos y es un avión y se para delante de mí y el piloto me dice que me suba y yo me subo. Me siento en un asiento y de repente suena una campana(el timbre de clase que sonó) que significaba que estaba lista la comida.</p>	<p>2.- En el avión todas las personas que había las había visto antes.</p> <p>3.- Felicidad porque había personas que vi que ya se habían perdido en la vida.</p>	<p>4.- Que va a haber muchas personas que conocí y olvide en mi vida y que habrá personas que las veré de nuevo en otro momento. Felicidad porque había personas que vi que ya se habían perdido en vida.</p> <p>Me siento seguro con las personas que realmente me apoyan e intrigado de conocer a nuevas personas y nuevos grupos.</p>
<p>SESIÓN 10.10: Va a haber muchas personas que conozca y olvide en mi vida y que habrá personas que las veré de nuevo en otro momento.</p> <p>1.- Lucas (mi hermano): me llevo muy bien con él y le trato como si fuera un colega más.</p> <p>2.- Andrés (un amigo mío que se ha cambiado de instituto): le conozco de toda la vida y he compartido muchas cosas con él. Lo mejor suyo es que es muy agradecido, amable y generoso. Lo malo suyo es que es muy cabezota y se enfada con cualquier cosa.</p> <p>3.- David Marín: le conocí en primero pero me empecé a llevar bien con él, el año pasado. David es muy simpático y siempre te estás riendo con él. Lo malo suyo es que a veces se comporta como un niño pequeño.</p> <p>4.- Pablo (un amigo de clase): llevo toda la vida con él y es una persona que te agradece todo y te ayuda en todo lo que te haga falta.</p> <p>5.- Ana (una amiga mía que la conozco desde que era pequeño): es una chica muy amable y que siempre se preocupa por mí.</p> <p>6.- Miguel: siempre tiene una sonrisa en la cara y casi nunca está enfadado.</p>			


SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: *Programa Reflections*. (Pistas 19 a 22 del CD)


ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>CARLA</p>  <p>11.- Título: Demasiados momentos.</p>	<p>1.- Recuerdo que soñé muchas cosas que no tenían que ver una con la otra. Las personas y la cosa esa rara, quiere decir estrés; que algunas personas me agotaban y no me sabía controlar a la hora de reaccionar. Me ponían nerviosa, sobre todo los compañeros de clase, que son a los que veo todos los días. Las flores creo que representan un parque que me produce tranquilidad y libertad, también dejar la mente en blanco y olvidarlo todo. El corazón quiere decir que estaba enamorada o que me gustaba alguien; eso produce emociones fuertes, tanto alegres como tristes como de desesperación. Porque discutas con la otra persona o cualquier cosa. La última parte me acuerdo que la pinte de negro porque no sabía que hacer realmente. Podría significar odio, estrés, desesperación...</p>	<p>2.- Me llama la atención la de las flores, ya que a mí me suele relajar más el sonido del mar o del viento, y no me gustan mucho las flores. Si verlas, pero no pintarlas.</p> <p>3.- Pues me sugiere que en ese momento estaba estresada, alterada, enfadada. En una situación complicada en general, por lo que necesitaba tranquilidad y libertad de expresión. Estresada, alterada, enfadada. Necesidad de tranquilidad y libertad de expresión.</p>	<p>4.- Pues supongo o deduzco que quiere decir lo que me estaba sucediendo en ese momento, la situación en la que me encontraba, agobiada por lo que me estuviera sucediendo.</p> <p>Todo te altera, todo te hace reaccionar. No existe algo concreto. Debes aprender a llevar la situación. Calmada y con respeto. Cuenta con alguien no estés solo para ello.</p>

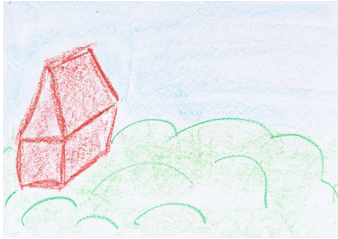
SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>CLARA</p>  <p>11.- Título: La falsa mentira</p>	<p>1.- Comenzaba en un entorno/paisaje que me imaginé al leer el libro “Mansfield Park” de <i>Jane Austen</i>, este paisaje consistía en: una mansión muy grande y antigua rodeada de una pradera y una cordillera de montañas, además de un río etc.</p> <p>Además para llegar a ese lugar situado en Inglaterra había que atravesar un largo camino a través de un otoñal bosque junto al río. Una vez allí me encontraba rodeada de gente bailando al ritmo de la música, por lo que después de bailar un rato y de parecer simpática con gente de la que nunca había sabido nada (una situación un poco estresante), quise despejarme entrando en la gigantesca mansión, y poco después acabé en el patio trasero de la mansión de nuevo con más gente de la fiesta bailando, comiendo y hablando (de nuevo un tanto estresante).</p> <p>Mientras estaba en el patio trasero me dediqué a observar la fachada de la grandiosa mansión y vi a un chico que me llamó la atención, por lo que decidí subir para contemplarle desde más cerca y quizás para preguntarle porque se apartaba de la fiesta, pero cuando yo había llegado al balcón donde se encontraba él ya se había ido. Salí corriendo al jardín delantero y vi como una carroza tirada por caballos que se movían sin tocar el suelo. Pero algo me tiraba a seguir a aquel chico, por lo tanto seguí a la carroza corriendo por el camino del bosque hasta llegar a un arco en la piedra de la montaña que daba a una gran plaza con una bonita casa con vistas al mar, pero en la plaza había gente pobre, esclavos quizás dando vueltas sin rumbo alguno, así que decidí esconderme tras unas rocas por miedo a que el chico fuera la mala persona que había dejado a esa pobre gente ahí tirada.</p>	<p>2.- La fiesta, la mansión, la gente desconocida, desconfianza.</p> <p>3.- Estrés. Curiosidad. Aventura.</p>	<p>4.- Me gusta ayudar a las personas y que las personas sean buenas con los demás, pero no me fio de todo el mundo. Sobre todo cuando no los conozco y siento que son amables pero no sinceros.</p> <p>Salir del agobiante ambiente repleto de extraños para buscar la verdad que les esconde</p>

SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
DANIEL  11.- Cama en la playa	1.- Estoy dormido en la cama en una playa... Me encuentro muy muy cansado pero muy relajado, ya que no necesito hacer nada. Dentro del sueño, mientras dormía, imaginé que estaba nadando en el mar; porque estaba detrás de mí y la marea subía a casi la altura de las patas de la cama. Me he sentido muy relajado, sin nada de estrés.	2.- La forma en la que nadaba, ya que estaba como haciendo el muerto pero nadando a la vez. 3.- Relax	4.- No le veo ninguna relación, menos que en los momentos en los que no tengo nada que hacer; cuando no tengo que hacer muchos deberes, o estudiar para exámenes u ocasiones que me generan estrés me siento super relajado. A gusto con mi esfuerzo. No tengo que hacer nada y por eso me siento relajado. Duermo tumbado en la playa, el estrés es una pesadilla.


SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
<p>ESTRELLA</p>  <p>11.-Título: Disney y Peleas.</p>	<p>1.- Entro como en un paisaje helado como el de una película llamada frozen (que solo he visto sus anuncios) capas combadas de hielo se encuentran a los lados haciendo como un túnel pero abierto en medio de este paseo se encuentra una casa que se alza sobre el hielo es pequeña y agradable, pero no llego a entrar dentro porque estoy volando. También aparece el carro de Cenicienta en la transformación. De repente cambio a que estoy en la sala de profesores y que el profe de Plástica me empotra contra la pared y veo al profe de música que intenta quitármelo de encima pero le digo que no y le hago un amago al profe de plástica y le consigo tirar y me voy, cuando voy yendo por el pasillo veo que mi profe de lengua está rodeado con gente de mala pinta y que está llorando y entonces le digo a la gente que tienen que parar que es mi profesor y que no le hagan daño.</p>	<p>2.- Hay como una parte del dibujo que no consigo recordad que era. Me llama la atención que hay como mucha violencia y yo que soy muy tranquila (en casos de violencia, que la detesto).</p> <p>3.- Tranquilidad y rapidez y después tensión.</p>	<p>4.- Definitivamente no me gusta mi profesor de plástica. A lo mejor sale porque bueno, siempre he querido aprender auto defensa (Krav Maga) y a lo mejor como en plástica estoy muy tensa por eso me lo quiere decir mi conciencia, era una forma de defenderme de la incomodidad.</p> <p>“En situaciones de estrés mi violencia la reprimo por no hacer daño a las personas que quiero aunque se que podría defenderme”.</p>

SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>LUNA</p>  <p>11.- Título: El arco iris</p>	<p>1.- Al comenzar el viaje empecé pensando en la imagen del dibujo, el arcoíris todo lleno de colores y de alegrías, bonito y esplendido; y debajo de este el suelo que representa la cruda realidad por eso lo he pintado de color negro porque la verdad me lo imaginé así. El muñeco de la imagen en el viaje era yo, que me encontraba en la cima del arcoíris rodeada de cosas bonitas y confortables pero de repente empiezo a bajar por el arcoíris como si fuese un tobogán, era una sensación de placer y de comodidad porque yo creo que en ese momento yo pensaba que iba a caer en un lugar igual de bonito que la cima del Arcoíris, pero no es así porque termino en el suelo negro, sin colores ni fantasías.</p>	<p>2.- El Arcoíris.</p> <p>3.- Frío, mucho cansancio y agotamiento, y ganas de seguir tumbada.</p>	<p>4.- El Arcoíris representa: comodidad, perfección como estar en el limbo, sin preocupaciones ni estrés. El suelo negro: la realidad, el estrés, tristeza e incomodidad. Yo lo relaciono conmigo en el arcoíris y con el cuento del pez. Me encontraba bien con mis amigos, estaba cómoda y sin preocupaciones, no necesitaba hacer más amigos porque eran los perfectos. Al caer del arcoíris, y al evolucionar los amigos, me doy cuenta que ahora me siento más incomoda con ellos y que debo conocer más gente nueva, no para reemplazarlos sino para abrir más caminos. La cruda realidad nos hace caer de golpe, saber y aprender. Es un viaje muy largo, puede ser bonito, misterioso, impactante. Pero también agobiante, cruel, duro. En fin, la vida misma.</p>

SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
SANDRA  11.- Título: Los dos mundos.	1.- En mi viaje no vi nada no podía concentrarme no sé por qué . No vi ninguna imagen excepto una de un prado. En el dibujo se ve un prado un cielo azul y unas nubes . Encima de las nubes el cielo era oscuro y tenebroso y debajo era azul y claro.	2.- Prado, cielo azul y nubes 3.- Nerviosismo.	4.- Yo creo que esto puede significar que el estrés es la parte oscura y que debajo de las nubes es la parte clara y es donde yo me aislé del estrés y eso puede ocurrir con mi familia y amigos. Yo me pongo normalmente muy nerviosa en los exámenes y a veces creo que me ha salido mal y esto me produce un gran estrés y luego al final no me sale tan mal. Cuando estamos en semana de exámenes veo la vida de otra manera se podría decir porque solo pienso en los exámenes .Pero cuando no tengo exámenes disfruto más de todo y no solo pienso en los estudios. El estrés es la parte oscura de la vida y para escapar de ella es mejor estar rodeado de amigos y familia.

SESIÓN 11.11.- Foco de intención: “Explorar qué nos produce estrés en nuestra vida”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pistas 19 a 22 del CD)			
ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
Entrevista Narrativa- episódica. Después del viaje musical VIAJERO/A DIBUJO	1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?	2.-¿Qué te ha llamado la atención? 3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?	4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?
VALENTÍN  11.- Título: Cabaña relax	1.- Me encontraba yo en una cabaña de madera que parecía estar encima de un gran árbol verde con unas hojas enormes. Estaba tumbado en un sofá y de repente me duermo. Realmente también me duermo y cuando me despierto creía que estaba en mi cama pero no y la colchoneta era muy incómoda.	2.- La cabaña. 3.- Tranquilidad	4.- Cosas relajadas: estar viendo la tele o con el móvil. También cuando escucho música. También es relajación realizar algún deporte ya que todas las preocupaciones que tengo se van y me centro en lo que estoy haciendo. Cuando hay problemas trato de no preocuparme y olvidarlos.


SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD)

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa-episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
CARLA	No vino a esta sesión		
<p>CLARA</p>  <p>12.- Título: Desde el punto de vista de todos.</p>	<p>1.- Mi viaje comenzaba conmigo tumbada en una lancha/bote al borde de un acantilado, tumbada al sol. Después me levanto y me meto por un pasadizo que hay en el acantilado, que tiene ventanas de piedra con vistas al mar. Durante el paseo por las cuevas con ventanas, me encuentro a mi tío y a mi abuela, cada uno en sitios diferentes. Después de conversar con ellos llego a una parte de la cueva con un lago/ hueco con agua y delfines, con mis conocidos alrededor mirando y sonriendo.</p> <p>Seguidamente me meto en el agua vestida con neopreno y me pongo a jugar con los delfines, después me agarro a uno que a través del agua, me conduce hasta donde tenía la lancha, por un recorrido del mar, por debajo del acantilado.</p> <p>Una vez delante del acantilado, me fui alejando de la costa a lomos del delfín. Me sentía inmensamente feliz, libre y veloz. Y mis conocidos me observaban contentos desde unas terrazas del acantilado que habían aparecido en ese momento.</p> <p>Y entonces emergiendo y saliendo del mar debido al movimiento del delfín, empiezo a sentir como si diera vueltas sobre mi misma y después me encontré viajando alrededor de nuestro planeta, observando como los ricos, tan avariciosos y egocéntricos gastaban su dinero sin importarles lo mucho que sufrieran los demás. Claro, que incluso ellos sufrían, acababan con una vida llena de cosas, sin nada más que necesitar, desesperados o derrochando furia con cada persona.</p>	<p>2.- Yo y mi luz.</p> <p>3.- Felicidad, tristeza, egoísmo, desigualdad, aceptación y gratitud.</p>	<p>4.- Me gustaría que no existiese tanta desigualdad y creo que puedo ofrecer mucho a los demás para que haya un mundo más justo y equilibrado, aunque sea difícil.</p> <p>Me di cuenta que debía mostrar a los distintos tipos de personas el mundo que tenían fuera de su entorno. Mostrarles que había personas en peores situaciones y salían adelante. A otros a enseñarles a compartir y a empalazar. A otros a preocuparse por los suyos y no permitirse derrumbarse.</p>


SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD)

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa-episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>CLARA (Continuación)</p>	<p>Por otra parte había gente más humilde, de una calidad de vida media, felices pero constantemente preocupados por cosas que debían carecer de importancia.</p> <p>Y por último, pude observar a la gente sin recursos, muerta de hambre, en guerra... Y me di cuenta que debía mostrar a los diferentes tipos de personas el mundo que tenían fuera de su entorno y que no veían. Mostrarle que había gente en peores condiciones y salían adelante, a otros enseñarles a compartir y a empatizarse, a otros a preocuparse por los suyos y no permitirles derrumbarse, etc...</p> <p>Y yo más tarde ya, tumbada en la hierba del acantilado, increíblemente e inimaginablemente les mostraba a cada uno otras vidas y una inmensa empatía y tristeza les inundaba, que les hacía sufrir por los otros, por aquellos que no conocían.</p> <p>Y desde entonces, aprendieron a aceptarse, a cuidarse, a ayudarse, a mejorarse a sí mismos y a compartir desde objetos hasta emociones.</p> <p>Por último yo satisfecha con el trabajo que había llevado a cabo, me alejaba andando en un primer lugar por el agua y después por el aire y todos mis conocidos y mucha de la gente que había cambiado se despedían de mi y me daban las gracias...mientras yo me alejaba de ellas y me acercaba a una luz que era tan potente, que poco me dejaba ver.</p>		
<p>DANIEL</p>	<p>No vino a esta sesión</p>		

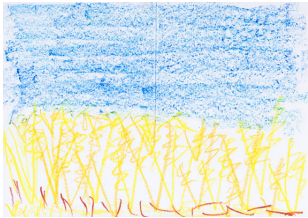
SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD)

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa-episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>ESTRELLA</p>  <p>12.-Título: Opuestos.</p>	<p>1.- Empezaba en un bosque en el que he estado con unos amigos caminando apaciblemente entre los árboles. De repente cambio a ver a un hombre de negocios que está mirando desde un alto piso con cristales polarizados el tráfico de Nueva York, creo recordar la soledad en esta parte. La nostalgia. Después me encuentro como una raja en la pared de una montaña y al pasar por debajo de ella, al alzar la vista hay una cúpula gigantesca y se empieza a llenar desde la cúpula, como por las ramas del edificio todo de dorado (es una biblioteca), por último recuerdo una familia que está sonriendo alrededor de la mesa.</p>	<p>2.- La familia alrededor de la mesa, no le veo el sentido.</p> <p>3.- Todo es apacible y tranquilo salvo en la imagen del empresario.</p>	<p>4.- Creo que quiere decir que en los estudios como es una cosa que tienes que hacer por tu cuenta a lo mejor te sientes solo mientras estudias o algo así.</p> <p>Aunque estés rodeado de gente, no te sientes abrigado y donde menos pienses puedes encontrar donde puedes ser feliz.</p>

SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD)

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa-episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>LUNA</p>  <p>12.- Título: Bambú</p>	<p>1.- Al principio del viaje me encontraba o pensaba que me encontraba en Asia en un bosque de bambús. Primero andaba durante un rato por el bosque, y en un momento dado y de repente me encontré con un oso panda sentado en el suelo y comiendo bambú, el oso no hablaba pero yo le entendía era como si habláramos con la mente, como si tuviésemos telepatía. Después de estar durante un tiempo hablando con el oso, no me acuerdo de que hablamos, este me lleva a otro lugar donde hay más animales como un mono, un loro y otros muchos; el animal que más resalta entre ellos es el loro de colores muy vistosos: rojo, azul... Por la noche encienden una hoguera y hacen una fiesta en mi honor con banderines de colores, disfraces y otras muchas cosas. Bailamos durante toda la noche y lo paso muy bien. Recuerdo que yo iba vestida como si fuese una india, con una corona de plumas rojas y azules, y como con una braga y un sujetador de perlas de madera.</p> <p>Una cosa que quiero destacar es que el loro es como el animal predominante, porque siempre lo estoy mirando y fijándome en él. Después ese episodio se acaba y empiezo como a investigar o a ver a cada animal por su lado, como si estuviese en el zoo observándolos, tan solo me acuerdo del mono. Veo su cara, ya una familia de monos que están tumbados en la tierra seca de una cueva, como si estuviesen en un lugar árido. Ahí terminó justo la música del viaje y me desperté.</p>	<p>2.- Loro de colores muy vistoso, rojo, azul...</p> <p>3.- Me encontraba muy inquieta, me costó concentrarme en el viaje</p>	<p>4.- Lo que este viaje significa para mí es que los animales están unos con otros, se apoyan, son amigos y además cuando conocen a alguien nuevo lo acogen y lo intentan conocer mejor. Esto en relación con el foco puede significar que yo intento relacionarme con unos animales y con otros, y que intento hacer nuevos amigos, pero que a veces me cuesta un poco porque en mi viaje los animales no se comunicaban conmigo (“la nueva”) sino que tan solo emitían sonidos para comunicarse entre ellos y yo me sentía algo aislada. En mi grupo de amigas sucede algo parecido porque somos un grupo muy cerrado y nos cuesta hacer nuevas amigas, y en eso yo no estoy de acuerdo, pero por otra parte también participo en ello. Los amigos son como las flores, su color varía, puede ser más bonito, más claro o más impactante, pero tan sólo unas pocas huelen bien. Ese es mi pez <i>arcoiris</i>.</p>

SESIÓN 12.12.- Foco de intención: “Explorar cómo nos relacionamos con los demás”. Música: *Programa Childhood Remembered* (Pista 23 a 25 del CD)

ANÁLISIS METÁFORA	EPISODIO NARRATIVO	CONFIGURACIÓN NARRATIVA DEL YO	NARRATIVA COMPLETA
<p>Entrevista Narrativa-episódica. Después del viaje musical</p> <p>VIAJERO/A DIBUJO</p>	<p>1.- ¿Puedes contar la historia que te has imaginado con la música?</p>	<p>2.-¿Qué te ha llamado la atención?</p> <p>3.-¿Qué sentimientos o emociones has experimentado durante el viaje musical?</p>	<p>4.-¿Qué relación crees que tiene la historia que has imaginado, contigo?</p>
<p>SANDRA</p>  <p>12.-Título: Campo de trigo.</p>	<p>1.- Era un campo de trigo amarillo. El trigo era muy alto y había gente corriendo y jugando. Esas personas eran amigos. El campo era muy extenso.</p>	<p>2.- Que el campo esta vacío y seco.</p> <p>3.- Estaba relajada y tranquila.</p>	<p>4.- Mis mejores amigos son los que conozco desde hace mucho normalmente los del Gaudi pero también otros. Y mis amigas en particular Lucia, María, Claudia, Esther, Carmen, Silvia y Laura.Ellos saben lo que necesito y cuando y como lo necesito y para mi eso es muy importante en una relación de amistad que puedo compartir con ellos lo que siento sin que digan nada. y que saben decirme la verdad aunque no la quiera oír. Me gusta compartir con ellos mi felicidad por algo, mi decepción, mi tristeza mi emoción, mi preocupación por algún motivo, mis sentimientos en general ya que ellos lo van a entender y me apoyaran en lo que decida al final.</p>
<p>VALENTÍN</p>	<p>No vino a esta sesión.</p>		

ANEXO V.

REGISTRO INTERSESIONAL.

SESIONES INDIVIDUALES DE BMGIM DE CADA PARTICIPANTE (13 a 19) Y ENTREVISTAS DE LOS OBSERVADORES.

SESIONES (FECHA) PARTICIPANTE	FOCOS DE INTENCIÓN MÚSICA 7 Sesiones individuales (BMGIM)
13	Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los participantes en una sesión de GIM”.
SESIÓN 13.13 03-04-2014	CARLA.- Foco de intención: “Conocer por qué me da miedo mi situación actual”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart</i> (Pista 26 a 28 del CD)
SESIÓN 13.14 10-04-2014	LUNA.- Foco de intención: “Que la música le ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”. Música: <i>Programa: Abandonen to bonding</i> . (Pista 29 a 34 del CD)
SESIÓN 13.15 24-04-2014	ESTRELLA.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Explorations</i> (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 13.16 08-05-2014	CLARA.- Foco de intención: “Permitir que la música me ayude a descargar mi presión”. Música: <i>Programa Reflections</i> (Pista 19 a 22 del CD)
SESIÓN 13.17 22/05/2014	SANDRA.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart</i> . (Pista 26 a 28 del CD)
SESIÓN 13.18 29-05-2014	DANIEL.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Quiet Music</i> . (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 13.19 05-06-2014	VALENTÍN.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pista 19 a 22 del CD)

CARLA	
SESIÓN 13.13 (BMGIM)	Foco de intención: “Conocer por qué me da miedo mi situación actual”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart</i> (Pista 26 a 28 del CD)
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
<p>¿La música te sugiere alguna imagen? La música me sugiere un campo de trigo con el cielo azul y con mucho viento. El trigo es de color amarillo y está muy seco. Voy vestida de baile, como de ballet, con una falda. Soy mayor que ahora, creo que tengo 17 años. No conozco el lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí. Es un chico muy alto, con el pelo oscuro y está lejos. Siento curiosidad por ver a ese chico.</p>	
<p>¿Hay algo que te llame la atención? Puedo acercarme más a él y me llama la atención que está mirando hacia un punto, pero en ese punto no hay nada, el chico está pensando. Yo estaba bailando pero ahora estoy mirando también hacia ese punto pero no hay nada, el cielo y ya está. Ahora veo que el trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. Hay una mariquita en una rama del trigo.</p>	
<p>¿Qué estás sintiendo? La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace. Estiro el brazo y la mariquita se ha ido. Miro a ver si está el chico allí, pero ya no estaba. Me levanto para ver donde se ha ido y observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo. Observo que el chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”. (Al finalizar la historia, Carla se emociona)</p>	
ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL	
<p>¿Qué puede significar esta historia en relación a ti? Son cosas que me rodean en mi vida cotidiana, con las que me siento cómoda e incómoda. Aquí las explico: El campo de trigo siempre me ha gustado porque me da tranquilidad su color, sus finas hierbas, la sencillez que tienen sus componentes y también la vida que puede haber dentro de él. El viento me sugiere que yo podría estar alterada, nerviosa, con inquietud por encontrarme allí sola; también creo que puede significarse que necesite a alguien que me acompañe/ayude, que esté conmigo para lo que necesite, en el sentido de que se preocupe por mí. Y con el viento creo que puede ser que este encontrando a ese alguien y por eso todo esté tan revuelto. Ir así vestida es porque bailar además de que siempre me ha gustado y se me ha dado bien, es una forma de poder enfrentarme al mundo, bailando encima de un escenario para todo el mundo, también lo vivo mucho. Tener una edad elevada a la de ahora, se me ocurre que puede ser porque con esa edad pueda tener algunas cosas más claras. Encontrarme en un lugar desconocido me da la sensación de que es porque me gusta explorar nuevos sitios que me relajan.</p>	

El tema de que el chico que este allí no lo conozca, pienso que tiene que ver totalmente conmigo; ya sabes la “historia” que estoy teniendo ahora y como no le conozco pues...por eso es por lo que creo que me transmite tanta confianza, porque con el chico que hablo es así, me da mucha confianza además de otras muchas cosas. Igual que el significado de que esté lejos, porque este lo está, a 600 km. Siento la curiosidad de verle porque le quiero conocer, cuanto antes mejor, porque me gusta; es una cosa muy muy extraña, pero todo en esta vida puede ser posible.

El motivo perdido del punto en el cielo no sé qué se puede significar; lo único que se me ocurre es que pueda, él, estar pensando en el futuro, en el qué pasará. El trigo se mueva más lento porque el viento haya apaciguado, puede ser porque ya he encontrado en esa soledad a alguien que me pueda hacer compañía, y esté más tranquila y relajada.

El detalle de la mariquita se me ocurre que es porque yo suelo siempre fijarme en todo, cada detalle de lo que me rodea, porque me gusta saber si está bien, si se encuentra a gusto o si necesita ayuda. Al mismo tiempo me doy cuenta de que me sorprende bastante que un ser vivo tan pequeño sepa autoabastecerse, y a un ser humano se la haga mucho más complicado. Al observar que la mariquita se va, comprendo que quiere libertad.

Cuando veo que el chico no está, es como si tuviera la necesidad de saber dónde está.

Y a lo lejos puedo ver que hay un árbol con un color muy vivo, y me llama la atención y voy hacia a él, porque me da la sensación de que no está solo.

Cuando llegó lo compruebo, animales habitan en él, y tiene frutos para darle vida. Con esto creo que hay algo, no sé el que, que siempre me va a mantener fuerte, para seguir adelante si pasase cualquier cosa en cualquier sentido. Ese algo puede estar en relación con las personas que me rodean o con todo, en el sentido de que hay que dar siempre segundas oportunidades, todo el mundo comete errores, no somos perfectos.

Cuando me doy cuenta de que el chico vuelve a estar ahí me doy cuenta de que siempre lo ha estado, observándome, como vigilándome de alguna manera en el buen sentido. Y por eso me alegro, porque confío en él, no creo que me vaya a fallar, ni a hacerme sentir mal.

¿Qué frases te parecen más importantes? (Atención)

“Siento curiosidad por ver a ese chico. El trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. El árbol que tiene mucha vida dentro. No está solo”.

Me parece muy importante, que nadie se sienta solo, porque nadie se lo merece; y porque nadie puede salir adelante sin una persona al lado que le ayude en lo que sea.

¿Te das cuenta de algo importante?

Hay una cosa que me molesta mucho y es que la gente no me comprenda y que la gente sea tan negativa, que digan cosas malas me pone bastante triste, porque en el fondo yo también pienso eso. Pero quiero intentarlo, no quiero perder la oportunidad, de encontrar a alguien que te quiera, y tú a él, es muy complicado. Y pienso que en esta vida todo hay que intentarlo, o bien para aprender de ello, o para disfrutarlo. Por otra parte pienso que nadie se debería meter en lo que quiero, porque los sentimientos no se pueden cambiar, y si hay alguien que se tiene que dar cuenta de que va mal o de que no funciona somos nosotros; dolerá, sí, pero hay que aprender y hacerse fuerte a todo.


Me emocioné porque me resulta difícil llevarlo, no es fácil que a la persona que quieres no la conozcas además de estar a 600 km. También porque es la primera persona que me doy cuenta que me gusta de verdad,



No estoy al 100% segura de que vaya a salir bien, pero si lo estoy bastante y no pretendo dejarlo porque me parezca imposible, lucharé por ello; y luego ya me enfrentare a lo que venga.



Con respecto a lo que le dice el grupo siente que: “Tengo ganas de seguir hacia delante pero siento que necesito apoyo porque muchas veces me siento sola y muy confundida”.




13.13- Título: Destino que te llega y te encuentra

CARLA. SESIÓN 13.13 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.-¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a ?
<p>CLARA</p> <p><i>Título: Buscando el punto desconocido</i></p> 	<p>1.- Me da la sensación de que el chico, ya sea guapo o atractivo, o no; le genera mucha curiosidad, yo diría que es como un mundo para ella, un mundo que no conoce y que le gustaría describir.</p> <p>Por otro lado está la mariquita, a lo mejor es un ejemplo de alguien a quien le tiene aprecio, porque parece mostrarse interesada con ella y le gusta observar cómo consigue la comida.</p> <p>Luego está el árbol, que debe representar a alguien o a algunos, y para ella debe ser gente llena de vida y que siempre tiene el apoyo de otros. Y bueno el ir vestida con traje de ballet y estar en un campo de trigo yo creo que le hace sentir cómoda.</p>	<p>2.- “El lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí.</p> <p>Hay una mariquita en una rama del trigo. La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace.</p> <p>Observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo.</p> <p>El chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”.</p> <p>3.- Me parecen importantes porque marcan los puntos más importantes de su historia, y porque son los que ella quiere descubrir, observar o conocer.</p> <p>La primera, muestra como ese entorno es desconocido para ella.</p> <p>La segunda, sobre como disfruta observando a la mariquita.</p> <p>La tercera, sobre la vida del árbol y lo acompañado que esta, la poca soledad que le rodea.</p> <p>Y la última, sobre ese punto extraño al que siempre mira el chico y al que definitivamente se decide ella también a mirar.</p>	<p>4.- Por lo que ha descubierto al mirar a ese punto al que miraba el chico, habrá visto algo bonito o nostálgico, supongo</p>
<p>Postludio: “El chico, la mariquita y el árbol son tres elementos que te aportan. La mariquita podría ser la vida fácil. El árbol, como la familia, con gente que te quiere, te apoya y te ayuda a solucionar los problemas. El chico: es el paso para saber lo que quieres. es el paso y el impedimento que te hace sentirte insegura”.</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: Mirada en el horizonte.</i></p> 	<p>1.- Creo que Carla estaba pensando en alguna persona conocida.</p>	<p>2 y 3.- Que ella estaba bailando pero también mira a ese punto.</p> <p>Solo esa, o la más importante porque es como que hace lo que está haciendo aquel chico. No le conoce pero se pone a mirar allí porque sí.</p>	<p>4.- Porque el chico vuelve a estar con ella, sentado en el árbol y esto la hace feliz.</p>
<p>Postudio: “Carla, con el chico te sientes insegura y el árbol te da apoyo, tu familia o amigos”.</p>			
<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: El chico del trigo y la maripuita.</i></p> 	<p>1.- Veo que a Carla le gustaría comunicarse son el chico pero que piensa que no puede hasta que ve a otra persona (maripuita) conseguir lo que quiere y ella vuelve hacia el chico y como que nota una conexión con él, y esa conexión puede ser que ambos quieren ser libres como la maripuita o que Carla aprende de la maripuita a ser libre y decide acercarse más al chico.</p>	<p>2 y 3.- Me llama la atención la maripuita, porque es un ser frágil que consigue lo que quiere, y también que ella al final también mira como el chico hacia ese punto.</p> <p>Me gusta el cambio que se produce en Carla después de ver a la maripuita y también como después encuentra algo en común con el chico y esa conexión.</p>	<p>4.- Porque a lo mejor tiene a ese chico con el que ha conectado, pero nadie más conoce que la maripuita les ha unido de alguna forma y nadie más les entiende. Y que se encuentra cerca y a la vez lejos del chico.</p>
<p>Postudio: “A lo mejor no has tenido las mejores situaciones dentro de tu familia y no has sentido gran estabilidad y por eso, cuando has encontrado a esta persona, te ha hecho sentir segura y eso te ha ayudado. A lo mejor te sientes mal con las personas que no te apoyan en lo que te hace realmente feliz, que sepas que puedes contar con nosotros”.</p>			

<p>LUNA</p> <p><i>Título: Trigo.</i></p> 	<p>1.- Que quiere llegar a alcanzar algún logro o tal vez persona pero no lo consigue, por eso que en el viaje cuando quiere ver lo que ve el chico, no puede o cuando quiere ir a tocar la mariquita de repente se escapa. Por eso pienso que quiere alcanzar algo o saber algo pero no lo consigue. Pero al final en la última frase parece como si consiguiese mirar hacia el mismo punto que el chico, es decir que consigue poder hacer lo que quiere.</p>	<p>2.- “Siento curiosidad por ver a ese chico” “Esforo el brazo y la mariquita se ha ido” “Miro a ver si está el chico allí, pero ya no estaba.”.</p> <p>3.-Porque hacen referencia a lo que he explicado en el punto 1. Siente curiosidad por observar pero no lo consigue, porque o bien se va o desaparece.</p>	<p>4.- Pienso que tal vez el viaje le ha recordado a algo cercano en su vida, y nada mas despertarse se ha emocionado recordándolo y asociándolo con esos aspectos. Los temas de su vida no se decirlos porque no los conozco.</p>
<p>SANDRA</p> <p><i>Título: El chico del trigo.</i></p> 	<p>1.- Yo creo que el chico que está en el trigo es alguien importante para Carla y que ya le conoce. Y la mariquita pues puede ser como una sensación de libertad que puede estar reflejada en Carla</p>	<p>2.- Que el trigo se mueve rápido, que el chico mira a un punto donde no hay nada, la mariquita que se mueve, el chico se va y vuelve y que luego ya casi al final el trigo no se mueve</p> <p>Las relacionadas con el chico porque está siempre en movimiento como si entrase y saliese de su vida cuando mira a un punto como si buscase algo.</p> <p>3.- La mariquita porque representa libertad y pude tener que ver con cómo se siente Carla cuando esta con el chico o cuando baila.</p> <p>Y los cambios de viento reflejados en el trigo pueden ser los estados de ánimo. Cuando esta triste, emocionada, relajada. Pueden tener que ver con cómo se siente ella con el chico.</p>	<p>4.- Se emociona porque el chico es alguien muy importante en su vida o porque le gustaría estar en esa situación con el chico.</p>
<p>Posttudio: “El chico que ves es alguien que ya conoces y es muy importante para ti, para no sentirte sola, pero necesitas confianza”.</p>			

<p>VALENTÍN</p> <p><i>Título: El punto de vista del chico</i></p> 	<p>1.- Que ella quiere conocer más al chico ya que esta todo el rato pendiente de él y está mirando donde mira él, pero el chico no la hace caso ya que está mirando hacia otro punto (el punto puede significar otra chica que no es Carla).</p>	<p>2.- Me ha llamado la atención la frase en la que aparece la marioneta ya que lo he interpretado como si la marioneta fuera una persona que ayuda a Carla y la da consejos. Puede significar que la marioneta “entretiene” a Carla para que se olvide del chico porque ésta no va a conseguir nada con él.</p> <p>3.- <i>En esta frase “Observo que el chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”, la última, me ha sorprendido ya que Carla deja de mirar el árbol y todas esas cosas que la entretenían y vuelve a mirar a el chico que sigue mirando hacia un punto (chica). Esto para mi puede significar que no hace caso a las cosas que le han entretenido (árbol marioneta trigo ...) para mi estos recursos naturales son personas que aconsejan a Carla sobre el chico pero Carla rechaza estos “consejos” y sigue mirando al chico.</i></p>	<p>4.- Dos opciones:</p> <p>1.- se emociona porque puede ser que el chico se fije en ella en el último momento.</p> <p>2.- se emociona porque el chico no se fija en Carla y ésta se entristece mucho.</p>
<p>Postludio: “El ojo, es como la nada. Creo que necesitas más seguridad”.</p>			

LUNA	
SESIÓN 13.14 (BMGIM)	Foco de intención: “Que la música le ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”. Música: <i>Programa: Abandonen to bonding.</i> (Pista 29 a 34 del CD)
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
<p>¿La música te sugiere alguna imagen?</p> <p>La música me sugiere un pez en el océano, es un pez de muchos colores: rojo, rosa, azul y plata. Este pez se mueve en zigzag por el océano esquivando las algas que encuentra a su paso. Aparece una medusa y la observa. El pez observa a la medusa y siente asombro. La medusa no siente nada.</p>	
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Me llama la atención la boca del pez, que es amarilla y pequeña. Abre la boca y cuando hace este movimiento parece asustado. Puede que tenga miedo. A su alrededor hay océano y burbujas. La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez.</p>	
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>El pez se va a las profundidades del océano y se siente asustado porque no hay luz. Sus colores ya no se pueden ver. En las profundidades el pez ve escafandras y cascos. Se siente menos asustado y su movimiento es más pausado está más quieto. El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz. Su movimiento es lento y lo único que se puede distinguir y ver es su ojo y la boca. El pez observa esa luz. La atmósfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien. El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie. Desde ahí, desde la superficie se pueden ver los colores del pez. Además destacan los corales que se encuentran cerca de la playa. No hay nadie más cerca de la playa. El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz. Observa que hay más peces y que son de muchos colores como él pero cada uno de un color: verde, rojo, amarillo, azul... Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él.</p> <p>El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza. Por tanto el pez tan solo observa y pasan muchos peces. Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente y entonces se encuentra con otro pez y se siente muy contento.</p> <p>La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos</p>	
ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL	
<p>¿Qué puede significar esta historia en relación a ti?</p> <p>Pienso que en relación conmigo puede significar lo mismo que en los demás viajes que hemos hecho y en los que he visto también a este pez, el pez Arcoiris: es decir que tengo que soltarme más con mis amigos/as, ser como soy, además de no tener vergüenza a la hora de hacer nuevos amigos y por supuesto sentirme cómoda y a gusto con ellos.</p>	

¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?

¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.

1. El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza.
2. El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie.
3. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz.

En la primera porque pienso que es el tema principal del viaje, es decir lo que significa, la frase fundamental.

En la segunda frase, se explica lo que el pez necesita, un amigo/a, y por eso creo que es importante porque es el propósito del pez.

En la tercera creo que el pez pone un foco de atención, es decir un objetivo y en el caso de cuando está en las profundidades del océano, la luz representa el objetivo de conseguir hacer amigos, por eso se centra en él y lo persigue.

¿Te das cuenta de algo importante?


En la película de “Buscando a Nemo” aparecen los corales y todos los peces de colores y en un orden como imitando una ciudad en la vida humana, además que la medusa me recordaba a la de la película, era una medusa que Dori un pez protagonista se encuentra y le pone de nombre Viscosín, es una medusa que no siente, no habla y tampoco padece.


En relación con el cuento de “El pez Arcoíris”, con lo que más lo relaciono es con el pez que es el protagonista y con el tema de fondo, en el que el pez Arcoíris es un pez especial, de muchos colores y que se siente solo sin amigos así va a buscarlos y finalmente los encuentra. Creo que a mi me pasa como a estos personajes de los cuentos.



Con respecto a lo que le dice el grupo siente: *“Siento confianza, satisfacción y empatía por parte de mis compañeros. Para mi esta sesión ha significado el descubrimiento de algo nuevo, mis compañeros me comprenden”.*





13.14- Título: El viaje

LUNA. SESIÓN 13.14.(BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a ?
<p>CARLA</p> <p><i>Título: Un mundo por explorar.</i></p> 	<p>1.- Yo creo que Luna es el pez. Cada uno de esos colores puede expresar una característica de su personalidad. Se siente más cómoda en la superficie porque hay más vida, y no se siente sola, si la pasa algo; por el contrario, en el fondo, en plena oscuridad, está sola y tiene miedo. Creo que puede referirse a un aspecto que ella todavía no ha explorado, que lo quiere hacer porque es curiosa, pero no se atreve. El aspecto no tiene porque ser sobre ella misma. Por otra parte, cuando menciona lo de la medusa, creo que puede ser alguien nuevo para ella, desconocido, pero que va a significar algo, que a ella no la incómoda, pero que se tiene que enfrentar a ello; por lo que necesita a alguien o algo en ese camino, que poco a poco irá descubriendo quien es. Cuando se refiere al orden de los peces, no lo he entendido muy bien, no se a que se puede referir.</p>	<p>2.- Esquivando las algas que encuentra a su paso. Sus colores no se pueden ver.</p> <p>3.- La primera, porque me parece como si se enfrentase a ella, va superando poco a poco uno de los miedos. La segunda, es como si cuando se acerca a lo que la asusta, su personalidad desapareciese, ya no tuviese curiosidad, ni fuese valiente.</p>	<p>4.- Yo interpreto que el pez es ella, y los colores, pues los estados de humor y la personalidad. No creo que haya podido resolver su duda, creo que le falta por enfrentarse a esa oscuridad, ese fondo, ese mundo desierto por descubrir.</p>
Postudio: “No tengas miedo por ser diferente y muéstrate tal como eres. Cada uno somos como somos y no debemos escondernos.”			

<p style="text-align: center;">CLARA</p> <p style="text-align: center;"><i>Título: Los peces libres también tienen amigos.</i></p> 	<p>1.- Quizás al tener este viaje se ponía en el lugar de alguna persona a la que le cueste encontrar amigos o comunicarse con los demás. A lo mejor esta situación que le ocurre al pez le ha ocurrido alguna vez a ella, y después de ir conociendo a diferentes especies, con algunas se asombra, con otras sonríe, a otras simplemente las observa... Pero al final encuentra a alguien a quien de verdad le puede entregar su amistad.</p> <p>O también puede tratarse de que cada color del pez represente una situación de la historia. La medusa está relacionada con el color rosa, la luz que ve en las profundidades del océano con el color plata, los corales de color rojo y los peces de azul (aunque también sean de otros colores).</p>	<p>2.- "La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez. El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz. La atmósfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien. El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz. Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él. Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente. La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos".</p> <p>3.- Me parecen que van mostrando las diferentes situaciones por las que pasa el pez, va mostrando también las diferentes etapas o barreras que pone el océano como la vida. Además enseña cómo reacciona o se siente en cada momento. La primera frase muestra la incomunicación que tiene el pez con los demás. El interés que muestra por una luz en la segunda, cosas con contrastes como que en algo totalmente oscuro se vea una luz. En la tercera, la necesidad del pez de tener a alguien cerca, que le ayude o apoye. En la cuarta, la comodidad que siente al ver cosas que le gustan o le resultan familiares. En la quinta, la capacidad de poder hacer algo pero no querer por miedo o vergüenza. En la sexta, la libertad que, en cambio, siente al no tener que depender de nadie. Y en la última, la felicidad que experimenta al hacer un amigo.</p>	<p>4.- Pues como ya he explicado antes creo cada encuentro del pez con otro animal representa un color de su cuerpo, quizás son los sentimientos que experimenta en dichos momentos.</p>
<p>Postludio: "Tú eres el pez de colores y tienes mucha personalidad y vas buscando tu lugar en donde la gente te acepte y te respete, pero no lo encuentras hasta que encuentras personas parecidas a ti. Tienes la suerte de que eres diferente y que te interesas por detalles que a lo mejor otros no ven y buscas amistades y relaciones profundas y otros no las buscan, porque tú tienes más personalidad".</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: Haciendo amigos.</i></p> 	<p>1.- Es posible que Luna quiera hablar o estar con algunas personas pero la de vergüenza porque no quiere ir directamente diciendo: Quiero ser tu amiga.</p>	<p>2.- <i>El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie. La comunicación entre los dos peces es agitada.</i></p> <p>3.- Porque está incomoda buscándose amigos y cuando por fin parece que encuentra un pez de colores como ella no es tan divertido.</p>	<p>4.- Creo que los colores representan su personalidad y su carácter.</p>
<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: El pez.</i></p> 	<p>1.- Luna se siente como incomprendida entre las demás personas, creo que es como que se siente sola y que no se lanza a hacer amigos porque son diferentes a ella.</p>	<p>2.- 'El pez de colores está contento y el otro está normal'</p> <p>3.- No se cómo que veo que piensa que no aporta nada a los demás peces y que los demás no se preocupan.</p>	<p>4.- Creo que quiere representar una característica en las que separarías a la gente pero ella lo tiene todo.</p>
<p>Postludio: "Eres una persona con muchas cualidades y ves a los peces con sólo un color, pero los peces que quieren estar contigo tienen más colores. A lo mejor piensas que los demás no pasamos por lo mismo y que sólo tenemos un color, pero es mentira. Siento que te sientes muy sola y a lo mejor te dan miedo ciertas personas y sólo las ves de un color y te gustaría que tuvieran los mismos colores que tu. Todos nos sentimos solos alguna vez y poco a poco te tienes que desprender del miedo de no encajar".</p>			

<p>SANDRA</p> <p><i>Título: El pez diferente.</i></p> 	<p>1.- Este pez se siente diferente como si no tuviera un sitio en el grupo que más tarde encuentra y con respecto a Luna pues que puede que con un grupo de gente no se siente cómoda como el pez pero tiene su sitio con otros amigos.</p>	<p>2 y 3- “La medusa no siente nada y esta callada”, que le da vergüenza decir que no tiene amigos. Le da vergüenza decir que no tiene amigos no tiene el valor para admitir una realidad.</p> <p>“La medusa no siente nada y esta callada” pues que parece que la medusa no ve al pez, que para alguna gente el pez no es importante.</p> <p>“en las profundidades solo hay una luz” pues que en las profundidades no encuentra nada igual que él.</p> <p>“en las profundidades solo se ven el ojo y la boca” le llaman la atención estos que el ojo lo utiliza para ver y la boca para opinar y en las profundidades solo se ve eso por lo tanto para el pez eso es muy importante</p> <p>“en las profundidades la atmósfera es tensa” En las profundidades la atmósfera es tensa que no se siente a gusto.</p> <p>“pasan muchos peces con un orden pero él no está incluido en ese orden. La comunicación entre los dos peces es agitada” no encaja con esas personas. La comunicación entre los dos peces es agitada luego encuentra al pez que le entiende.</p>	<p>4.- Que el pez es diferente por esos colores pero esos colores le caracterizan y son importantes para él.</p>
<p>Postludio: “Puedes encajar con todas las personas, aunque a veces te cueste”.</p>			

<p>VALENTÍN</p> <p><i>Título: El pez solitario.</i></p> 	<p>1.- Puede significar que una persona (el pez) no está muy relacionada con la otra gente (otros peces) y que es distinta a ellos pero la persona tiene todas las cualidades (colores) que tienen las demás personas. También puede ser que como es distinto el pez no se siente relacionado con los demás y entonces él quiere investigar por el océano si hay algún otro pez como él pero se da cuenta que no y se tiene que conformar con un pez distinto a él.</p> <p>Se me ocurre también que una persona está siempre con la misma rutina que es como un pez que siempre igual aunque sea muy entretenida y divertida como el pez siempre igual pero con colores fantásticos y entonces la persona quiere cambiar y encontrar otra alternativa del día a día cambiar actividades conocer gente como hace el pez en la historia</p>	<p>2 y 3.- El pez necesita hacer amigos. El pez necesita a alguien.</p>	<p>4.- Porque es emoción de soledad aburrimiento que necesita a alguien que necesita investigar mundo</p>
<p>Postludio: “Siento que tienes muchas cualidades positivas”.</p>			

ESTRELLA		
SESIÓN 13.15 (BMGIM)	Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Explorations</i> (Pista 5 a 8 del CD)	
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL		
<p>¿La música te sugiere alguna imagen?</p> <p>La música me lleva al lado de un río y paseo entre los juncos y llevo un vestido como de princesa de Disney. Estoy ahí, paseando entre esos juncos y subo por una colina hacia un castillo de sólo una torre. La atmósfera de ese lugar es tranquila pero desde que he visto los caballos me he puesto tensa, son caballos marrones y grandes. Estoy corriendo hacia el castillo y me he mojado los pies porque estoy descalza y los siento como que tienen que estar fríos, pero no lo están. También hay nubes pero sólo se ve el castillo y la rampa por la que están subiendo los caballos y los juncos de al lado, pero no sé que hay más allá de los juncos. En ese lugar estoy corriendo. Antes me sentía asustada pero ahora tengo ganas de llegar al castillo. Donde se acaban los juncos hay un río de nubes con gente que está pasando con barcas, son campesinos. No conozco a nadie.</p>		
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Me llama la atención que hay gente de todas las edades trabajando. Son campos de cultivo que llegan hasta el castillo pero no hay un pueblo debajo, hay campo. Ahora subo la rampa por la que han ido los caballos y es de tierra y puedo ver campo alrededor. Los campos son como campos de Castilla, como los que veo cuando voy a mi pueblo. Muy separados y lisos. Los puedes diferenciar por los colores. Hay dos personas en la puerta y al ver que estoy subiendo me dejan entrar. Una persona es alta y fornida y la otra es rechoncha y bajita. No las conozco pero siento calidez.</p>		
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>Ahora me he ido del castillo y estoy caminando por un río con poca profundidad y con poco agua, es muy claro todo. Siento que hay alguien más a los lados pero no sé ni qué hay a los lados ni veo a nadie. Ahí, me siento incómoda. La incomodidad sobre todo la siento en la espalda. Puedo ver piedras más grandes y hierbas al lado de los juncos y veo cosas que vuelan a los lados. Son como hadas, personas pequeñas con alas, de tonos que se supone que tienen que ser fuertes pero están un poco apagadas. Ese lado del río no les gusta porque no hay sol. Al otro lado de los juncos están saliendo hadas más bonitas. En este lado, está oscuro, están como enfermas. No me siento bien, quiero ayudarles pero no sé que hay que hacer.</p> <p>Un hada se ha quedado tumbada en una roca y las demás están alrededor de ella. Esa, está muy enferma y no puede respirar, se está apagando. Yo estoy observándola, las demás saben que lo mejor es que se tiene que ir. Se convierte en polvo y siento tristeza. El polvo se va con el río. En el río sigue habiendo agua pero ahora estoy al lado de castaños verdes. Las hadas no siguen ahí, tienen que estar dentro del bosque porque viven ahí pero ya no las veo.</p> <p>Estoy en el campo de los campesinos y están cortando azúcar. He visto esta escena en una película en donde se les obliga a cortar azúcar, y no me gusta. Necesito decirles que no tienen que estar ahí. Ahora están en una casa todos juntos y están comiendo juntos. Ahí están felices porque tienen gente que les apoya. Yo sé que están felices ahora pero que otro día no lo van a estar porque van a tener que volver a cortar azúcar. Ahora estoy arriba, lo veo desde arriba todo. Veo que hay partes en donde la gente está contenta, son partes más felices y otras en donde se acumula todo lo malo, que es la parte de río donde estaban las hadas como muertas. Desde ahí, siento que soy más libre y que puedo volar. Estoy menos tensa que abajo y estoy más relajada. Mi cuerpo está estirado y relajado y no hay tensión. La espalda se mueve para poder volar pero está relajada”</p>		

ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

¿Qué puede significar esta historia en relación a ti?

El hada que se estaba muriendo la he relacionado con mi abuela directamente. Mi abuela está muy mayor y casi no puede comer, no se levanta casi de la cama. Antes íbamos a andar con ella, pero ahora ya ni se mueve. Me da pena, porque la abuela, se supone, aunque yo no me acuerdo, era muy activa. Es una señora que siempre está feliz, siempre está sonriendo. Yo prefiero que se muera, porque está sufriendo, no puede hacer nada. He estado con ella durante las vacaciones de Semana Santa.

¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?

¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explicalas.

La parte del viaje del azúcar, me ha recordado a una película, no sé si es “15 años de esclavitud”. Me acuerdo de la gente que eran normales y les separaban de su familia y los obligaban a ir a cortar azúcar y algunos aprendieron a ser felices con lo que tenían aunque sabían que podían tener más y otros estaban directamente como agotados. Creo que el hada relacionada con mi abuela, que esta enferma y me da pena que se pueda morir, es porque Carla me ha nombrado a mi abuela antes de comenzar el viaje pero no me he centrado en la abuela. Cuando andaba por los juncos, al principio estaba tensa porque veía como que los caballos iban a conquistar o algo así.


¿Te das cuenta de algo importante?


Este viaje me está diciendo de mí que: el río es como la vida y yo estoy en la parte sana y después veo que se va pudriendo, como el río y cada vez hay menos agua. El río se lleva las cosas sanas a donde no están sanas. Las cosas sanas que pasan a las cosas que no son sanas, por ejemplo, los campesinos estaban bien con sus familias y por unas circunstancias van a parar a la parte mala del río y aunque antes han estado en la parte sana ahora están en la insana. Esto pasa porque tiene que pasar. Un ejemplo de esto en mi vida es en las personas más mayores de mi familia, yo no las he visto en la parte sana pero sé que han tenido que estar en esta parte y ahora están en la otra. No he tenido ganas de llorar pero me tenía que esforzar en hablar, prefería estar callada.



Con respecto a lo que le dice el grupo siente: “Siento impotencia cuando veo a determinadas personas que no tienen lo que yo tengo y siento que no soy capaz de ayudarles y que me gustaría hacerlo. Aunque siento que no puedo hacer nada, esto no me deja estar contenta conmigo misma, pero me doy cuenta de que yo también necesito ayuda”.


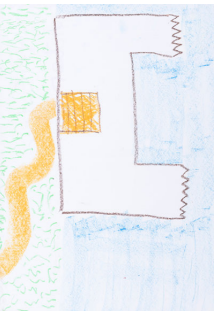


13.15- Sin título

ESTRELLA. SESIÓN 13,15 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?
<p>CARLA</p>  <p><i>Sin título</i></p>	<p>1.- Cuando estuve escuchando lo que Estrella iba diciendo me quedé un poco a cuadros, porque todo me parecía muy raro, no tengo idea de lo que puede significar. Mi opinión es que hay mucha fantasía, y me parece bien; creo que eso le viene bien, relajarse, dejar de pensar un poco en los problemas que tiene ahora personales o en su familia, y liberarse y disfrutar de la edad en la que está. Porque es hora de eso, de disfrutar, de hacer el loco, contar con los amigos y vivir nuevas experiencias de la vida. Por otra parte en su sueño también se refleja como la parte mala y la buena. La mala u oscura, no es que sea así, si no que es la que a ella la pone triste, la preocupa, con eso tiene más responsabilidad de preocuparse por cosas, que lo tiene que hacer, pero no tanto. Y las buenas, es disfrutar de todo, de las tonterías, de la primavera que es muy bonita, sus amigos....todo lo que ocurre a esta edad, que además de que no vuelve a pasar, es la</p>	<p>2.- Un vestido como de princesa de Disney. El polvo se va con el río.</p> <p>3.- La primera, porque es la parte que la hace volver a ser niña, a disfrutar sin preocupaciones. Y la segunda, porque es como que algo que ha formado parte de lo “malo”, se ha ido, o sea que lo ha superado.</p>	<p>4.- Pues yo creo que tiene relación con su familia, por la parte oscura, porque su abuela está muy enferma. Y por la parte más infantil, puede significar que ella se está dando cuenta poco a poco de que tiene que disfrutar, que volver a lo “bueno” porque aun no es adulta, ya tendrá tiempo para esa edad, y querrá volver al pasado.</p>
<p>Postudio: "Pienso que estás muy aterrada a la realidad y que vives las cosas de forma un poco estresada. En la vida ocurren cosas buenas y malas pero no te puedes aferrar tanto a todo. Puedes permitirte imaginar, soñar y disfrutar. Y si aparecen situaciones difíciles no preocuparte tanto, porque siempre habrá alguien que va a ayudarte. tratar de no sentir tanta pena, aunque es normal sentirla cuando querremos a las personas y éstas han sido importantes para nosotras, pero podemos tratar de confiar. Ser más libre y más soñadora y no pasarlo tan mal con las situaciones difíciles."</p>			

<p>CLARA</p> <p><i>Título: Querer sentir por otros.</i></p> 	<p>1.- Opino que Estrella está observando todo desde fuera, como viviendo la vida de otros, sufriendo por otros, o disfrutando por otros. Me parece que es representativo a la empatía, se pone en el lugar de los otros. No le gusta ver sufrir a los demás y le gusta hacerles felices. También creo que aunque las cosas no sean perfectas o no salgan como a ella le gustaría las acepta. Sabe que en la vida hay que pasar por momentos difíciles, y sabe superarlos. Si una persona no trata a otra como debería ser ella piensa que hay que darle al tema la justa importancia, pero no más de la que debe o no serás feliz. Y opino que en la parte en la que se eleva y vuela, está siendo como ella quiere ser, ha soltado toda la tensión y me parece que está en el lugar donde quiere ella estar.</p>	<p>2 y 3.- “Ver campo alrededor. Los campos son como campos de Castilla, como los que veo cuando voy a mi pueblo”. Me parece y soy consciente de que su pueblo es un lugar muy importante para ella, ya que hay vive la mayor parte de su familia y le inspira los campos esos le inspiran confianza. “Siento que hay alguien más a los lados pero no sé ni qué hay a los lados ni veo a nadie. Ahí, me siento incómoda. La incomodidad sobre todo la siento en la espalda”. La sensación de que alguien te vigila o está detrás de ti pero tú no la puedes ver, le provoca incomodidad miedo. “En este lado, está oscuro, están como enfermas. No me siento bien, quiero ayudarles pero no sé que hay que hacer”. A lo que me refería antes al decir que le dolía ver a otros pasar por situaciones difíciles. Querer ayudar pero no tener los medios o la capacidad para hacerlo.</p> <p>“Yo estoy observándola, las demás saben que lo mejor es que se tiene que ir. Se convierte en polvo y siento tristeza. El polvo se va con el río”. Aun aceptando las fases de la vida y sin conocer siquiera a la persona, siente tristeza, lastima por ella. “Necesito decirles que no tienen porqué estar ahí. Ahora están en una casa todos juntos y están comiendo juntos. Ahí están felices porque tienen gente que les apoya. Yo sé que están felices ahora pero que otro día no lo van a estar porque van a tener que volver a cortar azúcar”. Le gusta ver a los campesinos felices, ver que se sienten bien y se divierten, pero saber también que hay veces que son obligados a hacer cosas que no quieren, a pasar por momentos por los que no deberían pasar. “Desde ahí, siento que soy más libre y que puedo volar. Estoy menos tensa que abajo y estoy más relajada. Mi cuerpo está estirado y relajado y no hay tensión. La espalda se mueve para poder volar pero está relajada”. Y al final incluso aunque te pongas en el lugar del otro sufras por él o te alegres, saber que hay cosas que es mejor dejarlas pasar y saber principalmente controlar tu vida, saber reaccionar con la misma mentalidad que como lo hacía con los otros.</p>	<p>4.- Me parece que ella es una persona que hace mucho por conseguir lo que quiere, pero que sabe que lo que se pueda decir de ella o que a otros les hacen mal, es lo que menos importa. Porque sabe que las personas que de verdad la quieren nunca la decepcionarán y estarán ahí para lo que sea.</p>
<p>Postludio: Pienso que estás muy aferrada a la realidad y vives mucho los problemas de los demás y sus grandes desgracias, como la pobreza en el mundo y otras cosas. Pienso que está bien ser empático pero no puedes estar continuamente pensando en esos problemas, en los familiares de los muertos, ya que las cosas que quieres solucionar no puedes resolverlas tú sola sino que se necesita la colaboración de muchas personas. Creo que podrías en todo caso, preocuparte por las personas más cercanas y sobre todo más por ti misma.”</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: Enfermedad y salud, separadas por la muerte.</i></p> 	<p>1.- Yo veo la historia de Estrella como la vida... Según tus acciones y esfuerzo, vas a llegar al lado bueno, donde están las personas saludables y el lado oscuro, donde están aquellas enfermas.</p>	<p>2.- <i>Quiero ayudarles pero no sé que hay qué hacer. Leo que hay partes en donde la gente está contenta, son partes más felices y otras en donde se acumula todo lo malo, que es la parte de río donde estaban las hadas como muertas</i></p> <p>3.- Porque es difícil ayudar a gente que no conoces bien, (aunque sea un problema de salud)... Además pienso que la parte donde ve que hay gente que no está saludable, sino que hay algunos enfermos, me parece importante.</p>	<p>4.- Pues me parece que Estrella ve que no solo hay gente en la vida que lleven una vida como ella y que algunos lo pasan mal... Intenta ayudarlos pero la cuesta porque no sabe cómo.</p>
<p>LUNA</p> <p><i>Título: El descubrimiento.</i></p> 	<p>1.- Hay muchas cosas que tienen relación con ella por ejemplo cuando éramos pequeñas Estrella, Clara y yo creíamos en las hadas y hacíamos fiestas de pijamas en las que jugábamos a ser hadas, nos encantaba Peter Pan y las hadas de los cuentos; eso tiene algo que ver con la historia de Estrella. Además en su historia dice que los paisajes tienen algo que ver con los que ve en el viaje a su pueblo, es decir, hacia su familia.</p>	<p>2.- "Necesito decirles que no tienen porqué estar ahí".</p> <p>"Desde que he visto los caballos me he puesto tensa, son caballos marrones y grandes"</p> <p>"No conozco a nadie"</p> <p>3.- Porque en ellas expresa sus temores, y lo que le gustaría hacer pero no puede porque algo se lo impide tal vez la vergüenza.</p>	<p>4.- Creo que ella puede que este algo confusa en su vida, por eso el foco que ha planteado es más libre, como que quiere reconducirse y saber hacia dónde se dirige. Esto puede estar relacionado con el tema de su familia debido a que su tío murió y su abuela apenas se vale por sí sola, quizá necesita más apoyo de su familia y amigos para no sentirse sola</p>
<p>Postludio: "Pienso que el castillo simboliza tu refugio, que podría ser tu casa y fuera están los campesinos que son esas personas que están pasando situaciones difíciles. Creo que eres una persona que se rectifica mucho y que le gusta luchar por lo que quieres, y cuando ves que quieres ayudar a alguien y no puedes, te sientes impotente".</p>			

<p>SANDRA</p> <p><i>Título: Las Hadas y el Azúcar.</i></p> 	<p>1.- Pues que se siente mal por algunas personas las intenta ayudar pero no puede y como que no puede hablar con ellos como con la gente del azúcar o como con las hadas</p>	<p>2 y 3.- “Hay campos separados como de camino a mi pueblo”: puede que tenga que ver con su pueblo.</p> <p>“Y los siento como que tienen que estar fríos, pero no lo están”: algo que tiene que ser de una manera y no lo es.</p> <p>“Y al ver que estoy subiendo me dejan entrar”: la esperaban en el castillo</p> <p>“Son como hadas, personas pequeñas con alas, de tonos que se supone que tienen que ser fuertes pero están un poco apagadas”: supone que algunas personas ella da por hecho que son fuertes y no lo son.</p> <p>“Dentro del bosque porque viven ahí”: es el refugio de las hadas y ella no puede entra en el</p> <p>“Lo veo desde arriba todo”: desde arriba tiene otra visión</p>	<p>4.- Pues que se preocupa de los demás y quiere que todo el mundo este a gusto y si no lo están intenta que lo estén y hace lo posible por ello, siempre dice lo que piensa dice los errores para que los corrija, se podría preocupar más de sí misma para no sufrir tanto</p>
<p>VALENTÍN</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>1.- La persona intenta preocuparse por los demás cosa que le resulta fácil hacer pero que no puede.</p>	<p>2.- Ahí me siento incomoda, la incomodidad la siento en la espalda Es el peor momento de la historia y parece que le afecta mucho esa preocupación excesiva por los demás, necesita liberarse y volar.</p>	<p>4.- Siempre se quiere meter en la vida los demás como quiere hacer con las hadas.</p>
<p>Postludio: “Siento que te preocupas tanto por las cosas que le pasan a la gente que acabas sufriendo tú y que te termina afectando demasiado.”</p>			

CLARA	
SESIÓN 13.16 (BMGIM)	Foco de intención: “Permitir que la música me ayude a descargar mi presión”. Música: <i>Programa Reflections (Pista 19 a 22 del CD)</i>
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
<p>¿La música te sugiere alguna imagen?:</p> <p>La música me sugiere un campo con colinas y flores. Hace un poco de viento y está anocheciendo y yo estoy ahí. Tengo la misma edad que ahora. No puedo ver como voy vestida.</p> <p>Puedo ver que estoy rodeada de mucho campo y me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí. Hay gente a lo lejos, algunos son como gente de hace siglos que vivía en otra época y otros son de ahora. No reconozco a nadie.</p> <p>Está saliendo la luna y se ha hecho de noche. A mi lado hay una niña pequeña que tiene coletas y el pelo castaño. Es una niña bajita y va de mi mano. Está niña que expresa confianza y es alguien que puede estar a mi lado. La niña no la reconozco pero me recuerda algo. Con la niña me puedo comunicar.</p> <p>La niña quiere ir a algún lugar pero no sabe dónde.</p> <p>A lo lejos del paisaje me parece que hay mar. Yo estoy llevando a la niña cerca del acantilado. La niña se siente como si fuera a descubrir algo. Hemos llegado y bajamos por unas escaleras a la arena y llegamos a la cala.</p>	
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Me llama la atención que el agua está oscura porque es de noche. Mi cuerpo se siente cómodo y tranquilo, liberado. Y el cuerpo de la niña se muestra curioso. Estamos observando el mar, hasta donde llega y nos metemos en el mar, aunque con ropa, llevamos camión las dos. Llevamos una ropa parecida. En el agua, al principio nadamos con la cabeza arriba, pero luego nos metemos debajo del agua y seguimos nadando. Podemos respirar debajo del agua.</p> <p>Vemos peces, luces de colores en diferentes lugares. Dentro del agua estamos felices y libres.</p> <p>Dentro del agua podemos soltar todo lo que llevamos encima en plan de sentimientos o emociones. Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otros está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás. Esas personas son gente de mi entorno, gente que veo por la calle, gente de otra época.</p> <p>Veo la falsedad de esa gente porque les rodea, es como si fuera una luz que les rodea a todos. Esa luz parpadea. Esas personas no ven su falsedad, ven la de otros.</p> <p>Deseo que esas personas sean como quieran que sean, que sean de verdad, pero a ellos les da igual. A esas personas se lo digo, pero no me escuchan. Se lo digo, y se me quedan mirando con cara rara. Les digo que tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas. Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piense cada uno lo que quiera.</p>	
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión.</p> <p>La niña sigue conmigo, está en el agua haciendo volteretas y se siente feliz. El paisaje es el mismo de antes, pero el mar está más calmado que antes y ahora el agua en vez de ser oscura es clara. Y puedo ver todo a través de ella y puedo ver cada cosa y animal en su lugar. Veo núcleos donde todo está en orden.</p> <p>Mis manos se sienten relajadas, sueltas, sin tensión en los dedos. Puedo tocar el agua del mar, el agua está un poco fría, pero no me importa. La niña también puede tocar el agua. A la niña le digo que sea como de verdad quiera ser. Cuando le digo eso a la niña se queda asombrada, porque ella ya es verdadera, tranquila, curiosa. Ella ya es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren. Yo quiero actuar bien.</p> <p>Siento que esas personas a veces hacen lo que pueden. Yo no quiero decirles nada. Me da igual lo que hagan. Ya no me tengo que preocupar yo de que hagan las cosas bien. Yo me tengo que preocupar de que estemos bien, de que este bien, eso antes, pero ahora de mi misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.”.</p>	

ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL

¿Qué puede significar esta historia en relación a ti?

Como recordará después de la sesión lloré, y eso además del viaje era una vía para descargar mi presión. Yo creo que llevaba mucho tiempo sin llorar, y yo que soy una persona muy sensible, a la que le gusta llorar, llevaba mucho tiempo sin hacerlo, supongo porque era feliz y las cosas iban bien, pero creo que es necesario descargar toda la presión y la rabia que tienes de vez en cuando, y yo encontré esa rabia en la forma de actuar de las personas.

Yo esto no lo veo solo en la gente de mi alrededor, lo veo en la gente de la vida cotidiana, de la calle. Es continuo, quizás no sea como yo lo veo pero en mi opinión gente que suele moverse en un ambiente de mucho dinero más formal, actúan siempre igual es como si les rigieran unas normas, como si sus vidas fueran películas siempre iguales. Y luego está el caso de la gente más cercana a mí, en mi opinión creo que hay que adaptarse a las diferentes situaciones y esto genera unos pequeños cambios en tu forma de ser pero que eso no genere un cambio en tu persona o en tu comportamiento.

Creo que si observo tanto estos aspectos de la gente es porque temo ser como ellos, no quiero vivir una vida escrita, una vida con normas sobre cómo ser o cómo actuar, no me apetece actuar como muchos creen que se debe hacer, no quiero.

¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?

¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.

Me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí. Me llama la atención que el agua está oscura porque es de noche. Mi cuerpo se siente cómodo y tranquilo, liberado. Y el cuerpo de la niña se muestra curioso. Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otras está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás. Veo la falsedad de esa gente porque les rodea, es como si fuera una luz que les rodea a todos. Esa luz parpadea. Esas personas no ven su falsedad, ven la de otros.

Les digo que tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas. Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piense cada uno lo que quiera.

La niña es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren.

Me tengo que preocupar de mí misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.

¿Te das cuenta de algo importante?


Me parece importante porque: 1ª. Muestra mi esfuerzo en vano por conseguir lo que creo que es mejor de esas personas. 2ª. Porque encuentro un lugar donde estoy tranquila y calmada y porque la niña muestra interés por mi agobio. 3ª. Ya que dice como descargo toda la presión y la razón de porque la tenía acumulada. 4ª. Porque muestra cómo podemos ver la falsedad o el peculiar comportamiento de los demás pero no de nosotros mismos. 5ª. Porque me parece interesante, importante, necesario, que lo sepan, que alguien de una vez se lo diga, que dejen de comportarse mal con unas personas para agradecer a otras, que tienen derecho a ser ellos mismos que nadie les va a castigar, se lo digo de todas las maneras pero para ellos mis palabras no tienen interés, ni sentido, no se paran a pensar en ellas. 6ª. Porque me siento obligada, porque creo que para ser feliz tengo que conseguir que todos estemos bien, yo hago todo lo que puedo, pero ellos no dan de su parte, sigue sin importarles lo más mínimo. 7ª. Porque me da una respuesta, porque esa respuesta además de darme la yo misma también la gente más cercana a mí me lo dicen: Tienes que preocuparte por ti, es tu vida, no la suya.



Con respecto a lo que le dice el grupo siente que: “me preocupo demasiado por los demás y me doy cuenta de que la madurez de cada uno tiene distintos ritmos.

Intento que todo sea lo mejor para todos pero no lo consigo, por tanto siento que es mejor preocuparme más por mí y no tanto por los demás”.





13.16-Título: Vivimos para ser aceptados

CLARA. SESIÓN 13.16 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?
<p>CARLA</p> <p><i>Título: Mi pasado debe ser mi futuro</i></p> 	<p>1.- Puede significarse con la realidad que está viviendo ella. Como se siente, sin nadie que pueda ayudarla, que la escuche. Me sorprendió mucho cuando lo escuché, algo si que sabía del tema porque a ella se la notaba. Pero lo que más me ha hecho sentirme mal ha sido que no me lo haya contado, no haya querido hablar. Ahora que se un poco más sobre ello, me fijare e intentaré ayudarla.</p>	<p>2 y 3.- “Dentro del agua estamos felices y libres” me parece importante ya que por lo menos ha encontrado un lugar en el que puede expresarse, que no la presiona, la deja ser libre y como ella es.</p> <p>“Suelto rabia, estoy cansada, falsedad”. Pienso que ella no debe de hacerse cargo de cómo sean otros, si soltar la rabia que eso le produce, porque se siente culpable, y no debe hacerlo ya que ella debe ser feliz, y pensar primero en ella y no en los demás.</p>	<p>Se me ocurre que puede ser entorno a la clase, los amigos que tiene. Ya que los observa, y se da cuenta de cómo pueden ser ellos realmente y sufre al ver que no es así, que esas personas se encuentran como encerradas por lo que otros puedan pensar de ellas. Se preocupa por ellos, sabe que a esas personas tampoco les hace bien esa situación, por eso la da rabia e intenta que cambien. Otra cosa que pienso, aunque no se refleja en nada a la realidad, es que ella es la niña hace mucho tiempo, se ve como era ella antes, que se sentía más libre, podía gritar las cosas. Quiere volver a serlo, sinceramente, no se como podría volver a ello.</p>
<p>Posttudio: Pienso que aparece “la niña” porque a ti no te importa lo que piense la chica y se lo va a pasar bien de todas formas. Y eso es lo que te gustaría que te pasará a ti. Creo que te resistes a que la gente cambie y desearas que todo se quede igual, incluso, tú misma. Quieres que todo vuelva a ser como antes porque crees que todo era mejor, pero hay comportamientos de los demás que tú no puedes evitar y entonces es mejor dejarlo estar y dejar que cada uno siga su camino”.</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: Sé tú mismo y no aparentes ser otra persona</i></p> 	<p>1.- Pienso que una persona debe ser como es normalmente. ... Digo normalmente porque a lo mejor con nuevas amistades, cambias por completo tu personalidad. A Clara, no la gusta ver como algunas personas cambian su forma de ser sólo con ciertas personas.</p>	<p>2.- <i>Yo me tengo que preocupar de que estemos bien, de que este bien, eso antes, pero ahora de mi misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.</i></p> <p>3.- Esta frase me parece muy importante porque refleja lo que piensa Clara. Yo creo que a ella la gusta aconsejar a gente y en este caso, hacerles saber que cambian su personalidad. Pero tampoco puede obsesionarse, sino que también debe preocuparse por sí misma.</p>	<p>4.- Yo creo que otras personas cambien su forma de ser porque si delante de Clara la hacen sentir nerviosa. Por otra parte es verdad que en esta época estábamos en plenos exámenes</p>
<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: Sin título.</i></p> 	<p>1.- Que hay mucha gente que actúa de una forma diferente cuando está contigo a cuando está con otra gente y creo que Clara está harta de ello, que decide que no va a preocuparse por ese tipo de gente.</p>	<p>2.- A la niña le digo que sea como de verdad quiera ser. Ella ya es como quiere ser y yo también soy como quiero ser.</p> <p>3.- Porque me da a ver mucha determinación en este tema y no termino de ver esa determinación en Clara sobre este tema cuando hablamos, siempre es como que rehuye, porque no se da cuenta de que hay gente con ella más cercana a ella de lo que cree que lo es.</p>	<p>4.- Creo que siente que tiene que caer bien a todo la gente y eso le produce malestar y por eso ve presión en todo lo que hace porque es algo costoso y poco provechoso.</p>
<p>Postludio: “Siento que te preocupas mucho por los demás y también por la opinión que tengan de ti. Te preocupas si cambian para mal y piensas que eso es un problema tuyo. Hay una frase en donde dices: “A la niña le digo que de verdad sea como quiera ser” y después dices “Ella ya es como quiere ser y yo también soy como quiero ser”. Creo que tal vez todavía no has conseguido ser la persona que tú desearas. Y aunque hay mucha determinación en ti de que quieras cambiar y dejar de pensar en esas personas, te sigues aferrando a ellas y no te permites hacer lo que tu quieres. Con que te preocupes de hacer bien las cosas que tu sientes, yo creo que es suficiente.”</p>			

LUNA	
<p>Título: Un respiro.</p>	<p>1.- Esta historia significa que tal vez la presión de grupo o lo que la gente opina de ella y lo que ella nota en las personas que la rodean, la influyen, porque muchas veces cuando la gente la critica o hace algún comentario ella se siente mal porque es una persona muy sensible. Además pienso que la niña refleja su infancia, cuando ella era niña, porque se sentía libre, sin ataduras pudiendo jugar, expresarse y pasárselo bien, sin que nadie la criticase. Puede que como en la adolescencia la gente intenta encajar en un grupo muchas veces intenta aparentar gente que no es y eso a Clara no le gusta le resulta molesto y engañoso.</p>
<p>2.- “Yo no estoy enganchada a nadie”.</p> <p>“Deseo que esas personas sean como quieran que sean, que secan de verdad, pero a ellos les da igual”.</p> <p>“La niña no la reconozco pero me recuerda algo”.</p> <p>“Con la niña me puedo comunicar”.</p> <p>3.- En la primera frase creo que se expresa su libertad respecto al grupo, porque muchas veces Clara intenta solucionar muchas cosas en el grupo para que este siempre esté bien, aunque el problema no tenga que ver con ella, y muchas veces lo que consigue es que la gente se burle de ella por eso que hace, y en esa frase creo que expresa esa liberación.</p> <p>-En la segunda frase pienso que se refiere a la falsedad de las personas, ella quiere que sean como son, pienso que se refiere a personas que conoce desde hace mucho tiempo pero que con otra gente o con el grupo se comportan de otro modo.</p> <p>-En la tercera frase creo que hace referencia a lo que he dicho antes la niña le recuerda a alguien, yo pienso que a ella misma pero cuando era pequeña.</p> <p>-En la cuarta expresa su conexión con esa niña, con la única con la que se puede comunicar.</p>	<p>4.- Pues como ya he dicho antes con el grupo, su implicación en este, su propósito de que el grupo no esté separado y de lo que esto la desgasta porque siempre hay momentos en los que un grupo está dividido o enfadado y más cuando la gente de ese grupo lleva tanto tiempo junta y con idas y venidas (generalmente entre chicos y chicas).</p>

<p>SANDRA</p> <p><i>Título: La niña.</i></p> 	<p>1.- Pues que tiene mucha presión y que aparte también le molesta que la gente no sea sincera es decir que sea falsa y le molesta porque ella se considera una persona verdadera.</p>	<p>2 y 3.- <i>No ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas:</i> Como que para estar en el grupo tienen que cambiar su personalidad. <i>La niña no la reconozco pero me recuerda algo:</i> La niña yo creo que es su reflejo porque cuando era pequeña no se preocupaba la gente. <i>Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión:</i> Una vez que dice lo que siente se queda tranquila relajada porque ha opinado lo que siente. <i>Heo la falsedad de esa gente porque les rodea:</i> Que ella puede reconocer a las personas que son falsas y es porque se les nota</p>	<p>4.- Pues que se estresa un poco por ver a personas que hacen cosas mal.</p>
<p>VALENTÍN</p> <p><i>Título: Camino hacia la libertad.</i></p> 	<p>1.- Que Clara la de la historia siempre va enganchada a alguien a alguien que le ayuda y que la cuida que hace todo por ella y que siempre la defiende. Se da cuenta que va a llegar un momento en la que esa persona no este por los motivos que sean y por eso quiere que todas las personas que están a su alrededor sean como son de verdad y que no la oculten nada a Clara. Insiste en que sean como ellos quieren pero no la hacen caso. La niña es verdadera es como ella quiere ya que Clara sabe prácticamente todo sobre ella y no hay nada que no sepa. Porque tiene mucha confianza y siempre están unidas por eso van de la mano.</p>	<p>2.- <i>Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme.</i> 3.- Clara desea algo y siempre insiste y como ve que no se la hace caso pues se va y les deja en paz</p>	<p>4.- La presión es como que Claudia tiene miedo a decir a ciertas personas algo (en la historia lo de que sean como ellas quieren) y hasta que no lo suelta no se libera de esa presión que tiene que es como la niña de la historia que al final se va.</p>
<p>Postludio: “Siento que no quieres que la gente cambie porque te da miedo el cambio, sobre todo porque piensas que pueden cambiar para mal y además tal vez no quieres que la gente cambie por si pierdes a esas personas, como amigos o conocidos. Siento que te resistes al cambio”.</p>			

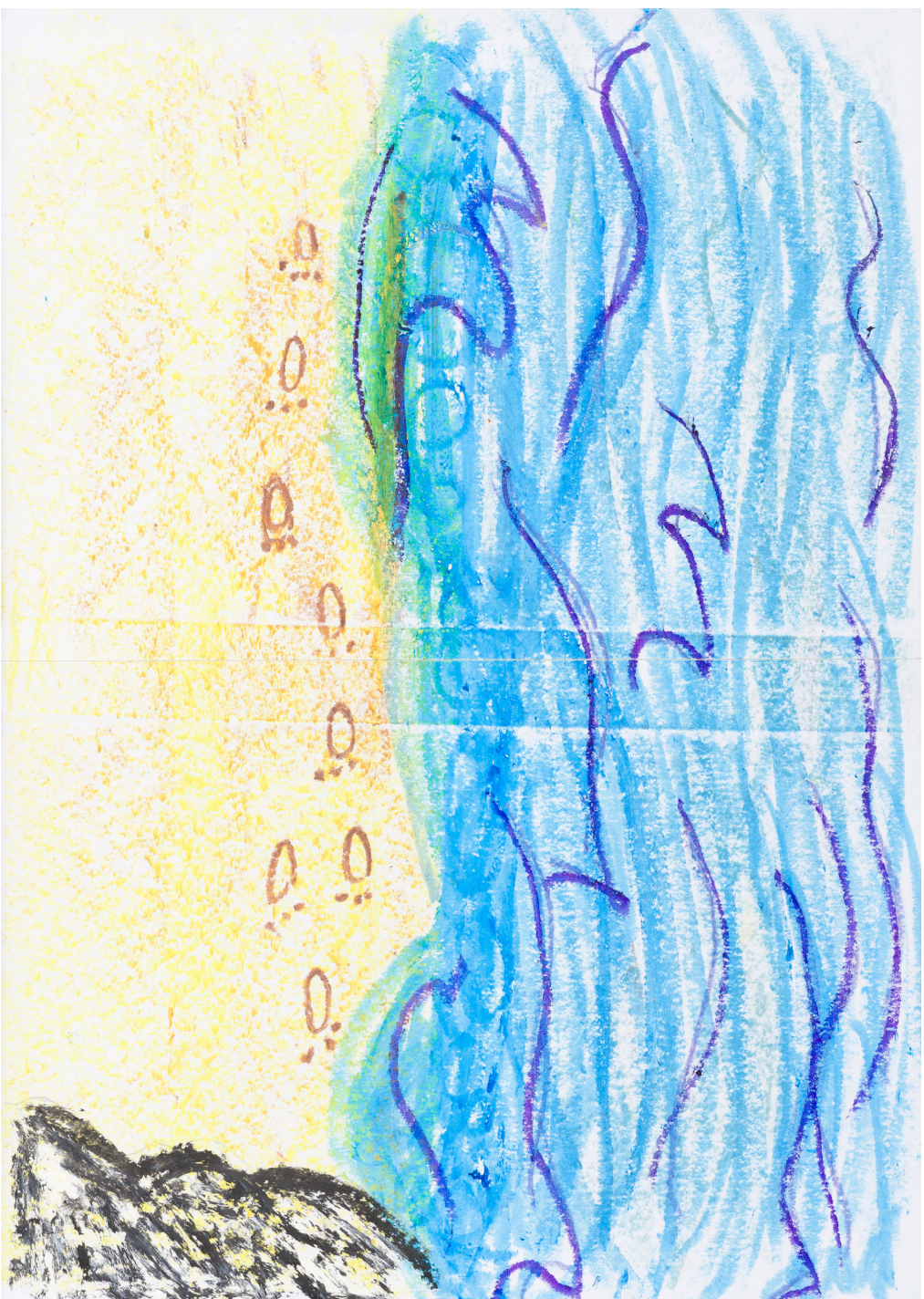
SANDRA	
SESIÓN 13.17 (BMGIM)	Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart</i> . (Pista 26 a 28 del CD).
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
<p>¿La música te sugiere alguna imagen?</p> <p>La música me sugiere una playa con arena, rocas y me imagino en esa playa en donde no hay nadie. Estoy yo sola con la misma edad que tengo ahora. Pero no puedo verme a mí misma.</p>	
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Lo que más me llama la atención es el mar que tiene muchas olas. La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad. El color del mar es muy oscuro y no hay nadie en el mar. Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual.</p>	
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>Al ver que todo es igual, no me gusta y desearía que la playa fuera diferente en distintas partes. Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual. Ahora estoy caminando por la orilla y las olas me mojan los pies y no hay nada más. Me gusta que las olas me mojen los pies porque me hace sentir relajada y tranquila. No hay nada con lo que me pueda comunicar, quizá con el mar que me aporta alegría. En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada.</p>	
ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL	
<p>¿Qué puede significar esta historia en relación a ti?</p> <p>Pues a veces me puede la vergüenza el miedo o que no quiero arriesgar aunque haya cosas que quiero hacer y que cerca del mar tengo una tranquilidad y relajación que puede que me haría tomar las decisiones que realmente quiero.</p>	
<p>¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?</p> <p>¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.</p> <p>No hay nada con lo que me pueda comunicar, quizá con el mar. Pues que hay con personas o con grupos que me cuesta menos hacer lo que quiero hacer, pero aquí me siento todo lo contrario, estresada”.</p> <p>Pues que el ambiente del instituto y en general el curso me produce mucho estrés y aunque en la playa, es decir, en los sitios que conozco estoy bien me gustaría que no siempre las cosas fueran igual que pudiera hacer otras cosas.</p>	

¿Te das cuenta de algo importante?


Pues que a veces no tengo la seguridad de hacer cosas que quiero. En ese lugar no siento estrés ni vergüenza y eso es lo que me gusta y ahí puedo tomar las decisiones tranquilamente. Hay veces que hasta que no consigo algo pues como que no paro de hacerlo y puede que en esa playa tuviera que hacer algo y por eso no pasaba de tener esa imagen y eso a veces puede ser malo. A veces no hago cosas distintas porque pienso que no sé hacer otras cosas y tengo miedo a equivocarme. Siento inseguridad por si me equivoco porque eso significaría desanimarme y no volver a intentarlo hasta que pase un tiempo. Sin embargo, cuando quiero hacer algo y no lo hago, me siento mal, intranquila porque no he hecho lo que quería y lo pienso mucho. Cuando consigo hacer lo que quiero, aunque me de vergüenza, me siento bastante bien porque eso era una cosa que quería hacer realmente.


A veces me cuesta, hablar con gente nueva (que me cuesta mucho) e ir a algunos sitios que quiero ir y me siento muy vergonzosa con gente que no es muy conocida. Me gustaría que los demás supieran que a veces puedo decir o hacer cosas que no hago.



Con respecto a lo que le dice el grupo expresa: “Estoy de acuerdo que me gustaría y que necesito hacer cosas nuevas, arriesgar, superar mis miedos y conocer gente nueva”.




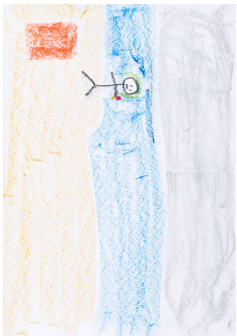
13.17.- Título: El mar relajado

SANDRA. SESIÓN 13.17 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?
<p>CARLA</p>  <p><i>Título: Cansada de lo que es igual, necesito variedad.</i></p>	<p>1.- Creo que Sandra siente que todo lo que la rodea es igual, pero pienso que no tiene que ver con la gente que a su alrededor, si no con ella. Pienso que suele reaccionar siempre igual ante todo, normalmente suele ser negativa, es una persona sincera y difícil de complacer. En ese sentido creo que ella debe intentar cambiar, abrirse hacia otras opciones, mirar desde otro punto de vista las cosas. Nosotras, las personas de su entorno podemos ayudarla a cambiar, pero solo si ella se deja. Por otro lado, en todos los viajes de Sandra siempre sale el mar, por lo que pienso que es una cosa que la relaja, la hace disfrutar, la tranquiliza. Pero no puede aferrarse así a algo, me parece genial que se libere de esa manera, pero debe seguir adelante e intentar algún cambio.</p>	<p>2.- <i>Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Me gusta que las olas me mojen los pies porque me hace sentir relajada y tranquila.</i></p> <p>3.- Primera: creo que está equivocada. El deseo de que las cosas sean diferentes no puede pedirselo a nadie, sino a ella misma. Un cambio que debe hacerse a ella, variando su personalidad, y su variedad de pensamiento en la vida cotidiana.</p> <p>Segunda: me parece que es algo que la refresca, la relaja, y que a su vez hace que su estrés se vaya por allí, sin impedimento. Por otra parte también pienso que es algo más variado para ella, que no puede hacer constantemente, por eso cuando lo hace se siente tranquila, porque no es lo mismo día tras día.</p>	<p>4.- Desde mi punto de vista, todo. Se refleja a ella, no al 100%, pero si en la gran mayoría de las cosas. Yo la puedo ayudar a que no todo sea igual, y mucha gente, pero ella debe darse cuenta y tomar su decisión.</p>
<p>Postudio: “Pienso que hay situaciones en donde eres muy pasiva y las cosas te cansan muy rápido y entonces todo te da igual y estás sin ganas de hacer nada. Siento que podrías abrir más tus opciones de pensamiento.”</p>			

<p>CLARA</p> <p><i>Título: La tranquilidad del mar.</i></p> 	<p>1.- Yo creo que muestra como es Sandra, o al menos como se siente. Ella lo tiene todo planificado siempre, todo en su sitio, las cosas nunca son diferentes y por eso cualquier cambio no le gusta, o quizás sea que le da miedo, puede que le de miedo que se produzca un cambio, algo diferente que no tenía planificado. Yo creo que este es un factor que le impide dar el paso a una madurez más desarrollada, ella cuando quiere es muy madura pero en otras ocasiones no lo es, no se da cuenta de que al hacer o decir una serie de cosas que pueden molestar a los demás, y tiene que aceptar que todo el mundo da el paso y que no pasa nada porque se produzcan cambios en tu vida, su propio viaje lo dice quiere que el mar tenga partes diferentes, pero siempre es igual.</p>	<p>2 y 3.- “La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad”. El mar le transmite tranquilidad, yo diría que es porque se asemeja con el verano, sin el estrés de los exámenes y la presión del instituto, en mi opinión esos son los dos factores más importantes en la vida de Sandra: el estudio y la relajación en el verano, pero no le interesa tanto intentar conocer a más gente de la que ya conoce o salir por ahí con los amigos.</p> <p>“Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual”. Como su mismo viaje lo dice, todo es igual, a nivel general las cosas son siempre las mismas en su vida. No entra ni sale gente o momentos diferentes pero inolvidables, es el curso y el verano, siempre el curso y el verano, todo lo que ocurra exterior a eso no tiene importancia para Sandra</p> <p>“Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual”. En el fondo quiere cambiar, quiere madurar pero no hasta llegar a ser adulta, sino para llegar a tener la mentalidad típica de una chica de su edad. El problema es que ella piensa que no hay nadie que le ayude a dar ese paso, porque nada cambia. En mi opinión quizás se tenga que encontrar a sí misma para dar ese paso.</p> <p>“En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada”. El mar como ya he dicho es el verano, su casa su familia, donde se siente resguardada porque todo está en su sitio, pero el “aquí” que nombra se refiere al instituto que tanto a nivel educativo como social le ofrece retos que ella tiene miedo a superar, por ello siente estrés.</p>	<p>4.- Como ya he explicado es un retrato de su vida, tranquilidad, verano, igualdad y por otro lado estrés, instituto y su gente, cambios... Sandra tiene que dar el paso tiene que dejar atrás esa mentalidad que, no en el caso de los estudios, pero sí en la vida social, en la vida exterior, la invade, y siempre tiene miedo de lo que piensen los demás sobre ella.</p>
<p>Postudio: “En tu viaje siento que aparece mucho estrés con los exámenes y con los trabajos del instituto y que cuando todo eso pasa es cuando te sientes relajada. Creo que ha habido momentos donde expresas que quieres cambio, pero no sé si te apetece pasar por ese lugar donde las cosas son diferentes o donde no está todo planificado. Siento que estaría bien que te atreviese a dar nuevos pasos para adquirir otra realidad”.</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: No se cómo dejar de acumular todo este estrés.</i></p> 	<p>1.- Que Sandra tiene mucho estrés en la época de exámenes. Como siempre lo dice, es lo que yo pienso.</p>	<p>2.- <i>En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada".</i></p> <p>3.- Porque yo creo que Sandra solo se siente relajada una vez que han terminado los exámenes... Está muy pendiente de eso y yo creo que es un factor que la importa bastante y no le permite vivir tranquila.</p>	<p>4.- Pues eso... Su estrés con los exámenes.</p>
<p>Postudio: "Me da la sensación que estás un poco harta y amargada del instituto y que lo único que quieres es descansar".</p>			
<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: Sólo lo que hay.</i></p> 	<p>1.- Soledad, y ganas de cambio. Todo es muy cuadrículado y desea que cambie.</p>	<p>2.- Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo.</p> <p>3.- Creo que Sandra siempre hace lo mismo, que no cambia no quiere hacer cosas nuevas porque todo le da miedo, y a lo mejor se siente sola pero no sabe como cambiar.</p>	<p>4.- porque no se puede cambiar.</p>
<p>Postudio: "Siento que siempre haces lo mismo porque tienes miedo a hacer cosas nuevas y creo que tú eres capaz de hacer cosas nuevas y salir bien de cualquier situación. Yo creo que para superar los miedos hay que enfrentarse a ellos o por lo menos pasar al lado, pero no pasar de largo. Me parece importante que no pases de las cosas porque creo que eres una persona muy fuerte y muchas veces paralizas tu fuerza"</p>			

<p style="text-align: center;">LUNA</p> <p style="text-align: center;"><i>Título: La tranquilidad descienda</i></p> 	<p>1.- Esta historia significa para ella la tranquilidad y el respiro que necesita pues yo pienso que Sandra es una persona muy metódica y constante, con mucha responsabilidad que ella misma se asocia, por eso yo creo que mucha parte del tiempo se encuentra estresada por lo que pueda o no hacer. Creo que necesita tranquilidad, relajación, tomarse la vida con más calma; siendo consciente de cómo es y aceptando los errores que le traerá la vida y siendo más optimista; porque generalmente Sandra suele ser muy pesimista y yo creo que esto le provoca el estrés que tiene en su vida diaria.</p>	<p>2.- <i>Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes.</i></p> <p>- <i>Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual.</i></p> <p>- <i>En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada</i></p> <p>3.- En la primera frase creo que se refiere, a lo que a ella le gustaría que le pasara en su vida, tal vez que su vida cotidiana cambiara, que fuese diferente. Que sus emociones, o tal vez su carácter cambiaran, porque puede que algunas veces se sienta frustrada o al margen, no en “la onda”. En la adolescencia el tipo ideal de chica se asocia con ser guapa, atrevida, agradable, con mucha vida social..., y eso muchas veces una misma no lo encuentra en ella, incluyéndome a mí y creo que por una parte incluyendo a Sandra.</p> <p>-En la segunda frase creo que hace referencia a que generalmente en su vida nada a cambiado, ni los amigos, ni las rutinas... y eso puede frustrar e incluso cansar. Por eso ella intenta explorar en la playa (en su vida) buscando algo nuevo, pero no lo encuentra.</p> <p>-En la última frase se refiere al mar como un lugar donde se encuentra bien, a gusto, liberada, por ejemplo en vacaciones nos sentimos sin estrés y por eso pienso que relaciona la playa con la tranquilidad y la estabilidad. Sin embargo fuera, o después se siente estresada, frustrada.</p>	<p>4.- Bueno en la primera pregunta ya lo he explicado, creo que Sandra es una persona muy metódica y con todo muy estructurado en su vida, y puede que le cueste algo abrirse a nuevos círculos y abrir su mente. Por eso pienso que esto la limita.</p>
<p>Postudio: “Pienso que la playa simboliza que todo es igual pero que te gustaría probar cosas nuevas y abrir tu mentalidad”.</p>			

<p>VALENTÍN</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>1.- Que Sandra necesita nueva gente, conocer a nuevos amigos que no sea siempre igual su rutina.</p>	<p>2.- “todo es igual” ‘‘ me siento estresada”</p> <p>3.- Porque yo creo que a Sandra le estresa que todo sea igual.</p>	<p>4.- Que Sandra necesita nueva gente cambiar su rutina hacer cosas nuevas...</p>
<p>Postludio: “creo que te estás dando cuenta que todo es igual para ti y te estás cansando de eso. Te cansa hacer siempre las mismas rutinas y tal vez te gustaría hacer cosas nuevas” .</p>			

DANIEL	
SESIÓN 13.18 (BMGIM)	Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Quiet Music</i> . (Pista 11 a 14 del CD)
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
<p>¿La música te sugiere alguna imagen?</p> <p>La música me sugiere una puesta de sol. Es como el paisaje de una sabana, donde se ve la puesta de sol desde una roca alta. Me recuerda al Rey León. Creo que está saliendo el sol, pero yo no estoy ahí.</p> <p>Hay un niño en la roca, con su padre. Es un niño pobre que está comiendo de un cazo. Su padre es alto y fuerte.</p> <p>Están comiendo en silencio, no se comunican y están comiendo sopa en lo alto de la roca viendo la puesta de sol. Están relajados.</p>	
<p>¿Hay algo que te llame la atención?</p> <p>Me llama la atención que hay un pájaro en un árbol. Un pájaro grande y negro. El pájaro está posado en el árbol de espaldas a la puesta de sol.</p> <p>No me puedo acercar más al pájaro porque si me acerco mucho se espanta.</p> <p>El niño no ve al pájaro, pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. El pájaro necesita ir con ellos para comer del cazo. El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. El pájaro esta solo.</p>	
<p>¿Qué estás sintiendo?</p> <p>El pájaro se vuelve hacia su casa y se siente bien en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien.</p> <p>Cuando el pájaro se va volando el padre y el niño se dan cuenta.</p> <p>El pájaro se mete en su nido y dentro hay otro pájaro. Esos dos pájaros se pueden comunicar. Se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida.</p> <p>Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer. El pájaro se siente bien y las personas dejan que el pájaro coma.</p> <p>Cuando ha terminado de comer, el pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. Se siente bien porque ha conseguido la comida.</p> <p>Las personas se van sin su cazo y se van felices porque el niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien.</p>	
ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL	
<p>¿Qué puede significar esta historia en relación a ti?</p> <p>Yo creo que aprovechar las situaciones también es una virtud. Y yo a veces necesito ayuda de los demás, pero también me gusta darla. Es verdad que no podemos ir aprovechándonos constantemente de la gente, por eso creo que es necesario compartir.</p>	
<p>¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?</p> <p>¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.</p> <p>Cuando ha terminado de comer, el pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. Se siente bien porque ha conseguido la comida.</p> <p>Porque el pájaro ha conseguido la comida de dónde el otro no ha podido y además lo ha hecho para poderlo compartir con el otro pájaro también. Con lo cual aunque haya “robado” la comida, lo ha hecho con buena intención, es decir aunque se haya tenido que arriesgar ha conseguido su objetivo.</p>	

¿Te das cuenta de algo importante?

Algunos amigos que en un principio me pidieron cosas, yo se las he dado perfectamente y ellos me las han devuelto. El caso es que en el momento en el que yo no puedo prestárselas, se enfadan conmigo y me guardan rencor si les pido algo. Pues cuando hago algún favor a una persona y más tarde cuando hay más gente, casi no quiere admitir que le he ayudado e intenta hacer como si no me necesita. Esto me molesta porque no le gusta admitir que le estoy ayudando, y creo que lo hace para que los demás no se den cuenta. Se lo digo, principalmente le echo en cara aquello que me molesta y si hace falta lo digo delante de las demás personas aunque sepa que eso no está bien, porque a él le puede hacer sentir mal que lo diga delante de los demás.

“A veces también es bueno aprovecharse” Porque es bueno pedir ayuda y aprovecharse en determinados momentos, siempre sin un exceso. “Si te aprovechas demasiado no te van ayudar y esto también me lo puedo aplicar a mí”. Copiando deberes, creo que la gente se acaba cansando de los que no hacen los deberes y acaban por verte como si fuesen tontos. Por eso, es mejor no copiarlos (aparte de que no debo, porque no aprendo haciéndolos) porque así la gente no te toma como un tonto. Luego están otros que prefieren no pedir los deberes simplemente por orgullo y decir que se les ha olvidado su cuaderno (cuando en realidad, se les olvidó hacerlos).


“La persona que más me ayuda es mi madre. Me ayuda en todo.” Está muy atenta en mis problemas y me aporta su opinión en cualquier cosa.


“El padre y el niño de la historia iban a lo suyo. Hay personas que ni reciben ayuda ni aportan ayuda”. Por ejemplo, algunos amigos: a mí, no me importa pedir ayuda. Sí, no me molesta para nada, y sé que si la pido ellos también me la pedirán en un futuro, lo que no me molesta. A mí ayudar a las personas no me molesta, me hace sentir alegre. Creo que puedo ayudar a los demás aportando mi opinión, aunque a veces no sea la correcta. Y si veo que alguien necesita me ayuda, me ofrezco, esto me hace sentir muy bien conmigo mismo, porque no me hace sentir inútil.



Con respecto a lo que le dice el grupo comentó que: “el segundo pájaro se estaba burlando el primero, porque éste no se atrevía a coger la comida. Yo me identifico con el 2º pájaro porque me siento capaz de pasar a la acción y ayudar al que no se ha atrevido, aunque para ello también yo necesite sentir apoyo”.


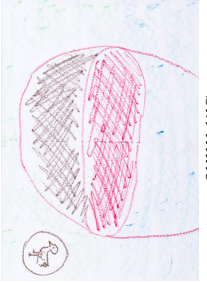


13.18- El pájaro que ayuda

DANIEL. SESIÓN 13.18 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?	2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? 3.- ¿Por qué te parecen importantes?	4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?
<p>CARLA</p>  <p><i>Título: Empatía hacia las cosas insignificantes.</i></p>	<p>1.- No voy a pensar en Daniel, porque no le encuentro relación. El niño siente que el pájaro es un igual a él. Que debe disfrutar y estar al alcance de lo mismo que se encuentra él. Por ello tiene la necesidad de compartir su comida con él, y de que disfrute de la puesta de sol sintiéndose bien, observando unos colores de la naturaleza que relajían.</p>	<p>2.- <i>Me recuerda al Rey León. Su padre es alto y fuerte.</i></p> <p>3.- Primera: eso tiene que ver con la infancia, y ha relatado en la historia que se sentía feliz. Por lo que es un momento de su infancia que le gusta. Por otra parte si se le parece a eso, es porque se siente cómodo, a gusto con su historia. Pienso que es lo que debería hacer en algunos momentos, recordar cómo se comportaba de pequeño y aplicarlo a actualmente.</p> <p>Segunda: se le puede reflejar a una persona importante para él. No tiene porque ser físicamente igual, pero parecerse así personalmente, por lo que le da esa imagen.</p>	<p>4.- No le encuentro ninguna relación concreta. Lo único que se me ha llegado a ocurrir ha sido, que él, tal y como se encuentra ahora, siente que no se está comportando del todo bien (con quien sea). Se le aparece el niño, que quiere decirle que debe ser igual de amable y buena persona como lo era antes.</p>
<p>Postudio: “Me ha llamado la atención “el niño” y creo que tienes una parte infantil, como todos y yo te veo esa parte. Siento que puedes enfrentarte a las situaciones con madurez, aunque todavía te falta confianza”.</p>			

<p style="text-align: center;">CLARA</p> <p style="text-align: center;"><i>Título: Atreverse a hacerlo</i></p> 	<p>1.- Yo creo que a lo mejor la relación que tiene con Daniel puede ser que le de miedo mostrar lo que quiere o como es en verdad, como el pájaro negro que no se atreve a coger el cazo por miedo a lo que puedan hacer los humanos. Yo creo que esto puede ser una situación que él haya vivido o que viva; ser aceptado al mostrarte como de verdad eres y no ser criticado o juzgado por lo que quieras. Supongo que al final muchas de los viajes tienen relación “dar el paso sin ser juzgado”, y en el viaje es otra persona quien le enseña cómo dar el paso, arriesgando, pero finalmente consiguiendo lo mejor para uno mismo.</p>	<p>2 y 3.- “El niño no ve al pájaro, pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. El pájaro necesita ir con ellos para comer del cazo. El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. El pájaro está solo”. El pájaro que se asimila a una persona no se atreve a dar el paso, no se atreve a ir a por lo que necesita.</p> <p>“Se siente bien en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien”. En su casa y rodeado de un ambiente más familiar y cercano se siente cómodo, a gusto.</p> <p>“Los dos pájaros se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida”. No es fácil ser aceptado, no es fácil arriesgar, no es fácil conseguir lo que quieres y necesitas, porque cuando das un cambio no se complace a todo el mundo.</p> <p>“Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer. El pájaro se siente bien y las personas dejan que el pájaro coma”. Es el primero en arriesgar y el que dará ejemplo y animo a los demás para conseguir su meta.</p> <p>“Se siente bien porque ha conseguido la comida”. Como la victoria del otro es compartida y los demás también pueden disfrutar de ella, y se sienten bien, se dan cuentan de que para sentirse bien y, de nuevo, conseguir lo que quieres hay que dejar atrás los miedos.</p> <p>“El niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien”. Y por otro lado, aquellos que reciben a los nuevos o su forma de ser también se sienten bien, quieren estar todos juntos y contentos, hacer nuevos amigos o simplemente sentirse bien por ayudar a los demás.</p>	<p>4.- Me parece que la relación que tiene con él es la necesidad de ver que la gente se lleva bien y que si a veces es necesario hacer cosas a las que no estás acostumbrado con tal de llevarte bien con todos merece la pena y luego te hace sentir bien.</p>
<p>Postludio: “Pienso que quieres llevarte bien con la gente y entonces haces cosas que no sueles hacer y el hecho de hacer esas cosas, te hace sentirte bien y te permite conocer gente nueva. Cuando ves que una persona sabe y puede hacer las cosas, te sirve de ejemplo y de apoyo y entonces eso te posibilita hacer cosas diferentes.”</p>			

<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: El cazo generoso.</i></p> 	<p>1.- Creo que viene a decir que es pobre el niño pero que de todas formas se siente bien y es feliz ayudando a los demás aunque él no sea rico.</p>	<p>2.- <i>El niño no ve al pájaro pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. Esos dos pájaros se pueden comunicar.</i></p> <p>3.- En la segunda se ve más comunicación entre animales que entre personas. Y en la primera se ve cómo el pájaro tiene claro su objetivo desde el principio.</p>	<p>4.- A lo mejor piensa que le utilizan y que aunque no tenga mucha confianza con sus padres, se siente a gusto. A lo mejor hay muchas personas con las que se siente seguro pero no son muy cercanos, ni saben nada de cada uno. Realmente, no lo sé.</p>
<p>LUNA</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>1.- Pienso que lo que puede significar es que Daniel se identifica con el pájaro negro, debido a que no se atreve realmente a expresar o a decir lo que quiere o necesita: tal vez se siente impotente para conseguir algo o para acercarse y comunicarse con ciertas personas, por eso cuando el otro pájaro le ayuda y le apoya se siente bien, contento y a gusto.</p>	<p>2.- "El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos" "El pájaro está solo". "Se siente bien porque ha conseguido la comida".</p> <p>3.- En la primera frase pienso que hace referencia a todo lo que explicado antes; tal vez Daniel no se atreve a relacionarse con otras personas, que pueden ser diferentes, más mayores...</p> <p>-Y por eso o por otros motivos que yo no sé se siente en algunos momentos sólo.</p> <p>-Cuando la gente lo apoya o lo ayuda se siente bien, muy contento, y agradecido con esa persona por haberle ayudado.</p>	<p>4.- Ya lo he explicado</p>
<p>Postudio: Te identifico con el pájaro negro porque por una parte no te atreves a ir a por el cazo a comer pero por otra quieres ir, entonces es como querer pero no poder. Sin embargo, cuando otro pájaro va, tu se lo agradeces y también vas .</p>			

<p>SANDRA</p>  <p><i>Título: El cazo.</i></p>	<p>1.- Pues que hay pájaros que son atrevidos y cuando hacen lo que quieren se sienten bien y otros no son atrevidos y no hacen lo que quieren. A Daniel le gusta ser solidario para sentirse integrado y que los demás también se sientan bien.</p>	<p>2 y 3.- Las personas se van sin su cazo y se van felices porque el niño a dado de comer a los pájaros y se siente muy bien: El niño sabe que ha ayudado a alguien y se siente bien porque ha realizado algo bueno</p> <p>Se siente bien porque ha conseguido la comida: ha alcanzado su reto aunque al principio no quería pero en el fondo sí lo quería hacer y por eso se siente bien</p> <p>Están comiendo en silencio, no se comunican: parece que el niño no tiene una relación muy estrecha con su padre esto puede significar que con alguien cercano no se lleva bien</p>	<p>4.- Que le gusta ser solidario.</p> <p>Porque hace cosas cuando no esta seguro de ellas o porque no las hace aunque quiere.</p>
<p>VALENTÍN</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>1.- hay un pájaro que es muy vergonzoso y que no le gusta conocer a otra gente y hay otro pájaro que le gusta ser sociable y que no le da apuro conocer gente nueva. Daniel se atreve a vencer su vergüenza para relacionarse con los demás.</p>	<p>2.- <i>el pájaro se lleva el cazo al nido.</i></p> <p>3.- Porque el pájaro aparte de ser sociable con la gente que no es como el y es muy generoso ya que comparte la comida.</p>	<p>4.-Conocer nueva gente.</p>
<p>Postudio: “Veo que eres una persona con atrevimiento y con ganas de compartir”.</p>			

VALENTÍN	
SESIÓN 13.19 (BMGIM)	Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Reflections</i> . (Pista 19 a 22 del CD)
ENTREVISTA NARRATIVA DURANTE EL VIAJE MUSICAL	
¿La música te sugiere alguna imagen? La música me sugiere un parque grande con pocos árboles y todo está lleno de césped. Yo estoy en ese parque y tengo la misma edad que ahora. Estoy buscando algo, y estoy andando. Alrededor puedo ver gente a lo lejos y no hay nada más. Me estoy acercando a esa gente. A esas personas no las conozco. Sigo buscando algo, pero no sé lo que es. Busco por el suelo. Quiero encontrar algo.	
¿Hay algo que te llame la atención? Me llama la atención algo que veo algo a lo lejos que brilla y me acerco. Es algo brillante y plateado, como un collar. Lo cojo y me siento feliz. Me lo guardo en el bolsillo. A mí alrededor veo un perro que está corriendo que se acerca a mí. Ese perro me suena y parece que el perro me conoce porque se pone a saltar encima de mí. Yo le acaricio.	
¿Qué estás sintiendo? El perro me hace sentir más alive. Mi collar sigue en el bolsillo. El perro se aleja porque lo llama su dueño y se va alejando cada vez más. Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Pero el perro se va. Cuando se va, yo le miro. Me gustaría decirle que volviese pero no sé lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos. Tengo mi collar en la mano y para mí significa algo que he encontrado, que he conseguido y me aporta confianza”.	
ENTREVISTA EPISÓDICA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL	
¿Qué puede significar esta historia en relación a ti? Según avanza el tiempo las decisiones que yo tomo son más acertadas y me voy equivocando menos ya que me suelo parar más a pensar en el futuro. Esto hace que cada vez confíe en mí mismo. También ver que otras personas confían en mí me genera confianza en mí mismo.	
¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato? ¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas. He dibujado la carretera y he hecho el perro cuando se va y el collar. El collar representa algo que he encontrado, algo que he obtenido hace poco. Y el perro, algo que me parece familiar pero que se va, algo que he tenido, pero que ya no está. He sentido una emoción cuando he encontrado el collar, me sentía orgulloso. Cuando se ha ido el perro me sentía triste por no tenerlo, pero como tenía el collar, no se me hacía tan pesado	

¿Te das cuenta de algo importante?

Encuentras amigos que me apoyan que me quieren. He conseguido llevarme bien con mi hermano, me he sentido orgulloso por ejemplo al ganar competiciones de karate o partidos de baloncesto o al conseguir amistad con una persona. Me aporta confianza, por ejemplo a una amiga mía que conocí este curso y confiamos mucho el uno en el otro y eso hace que yo sea seguro de lo que hago y que yo tenga confianza en mi mismo.

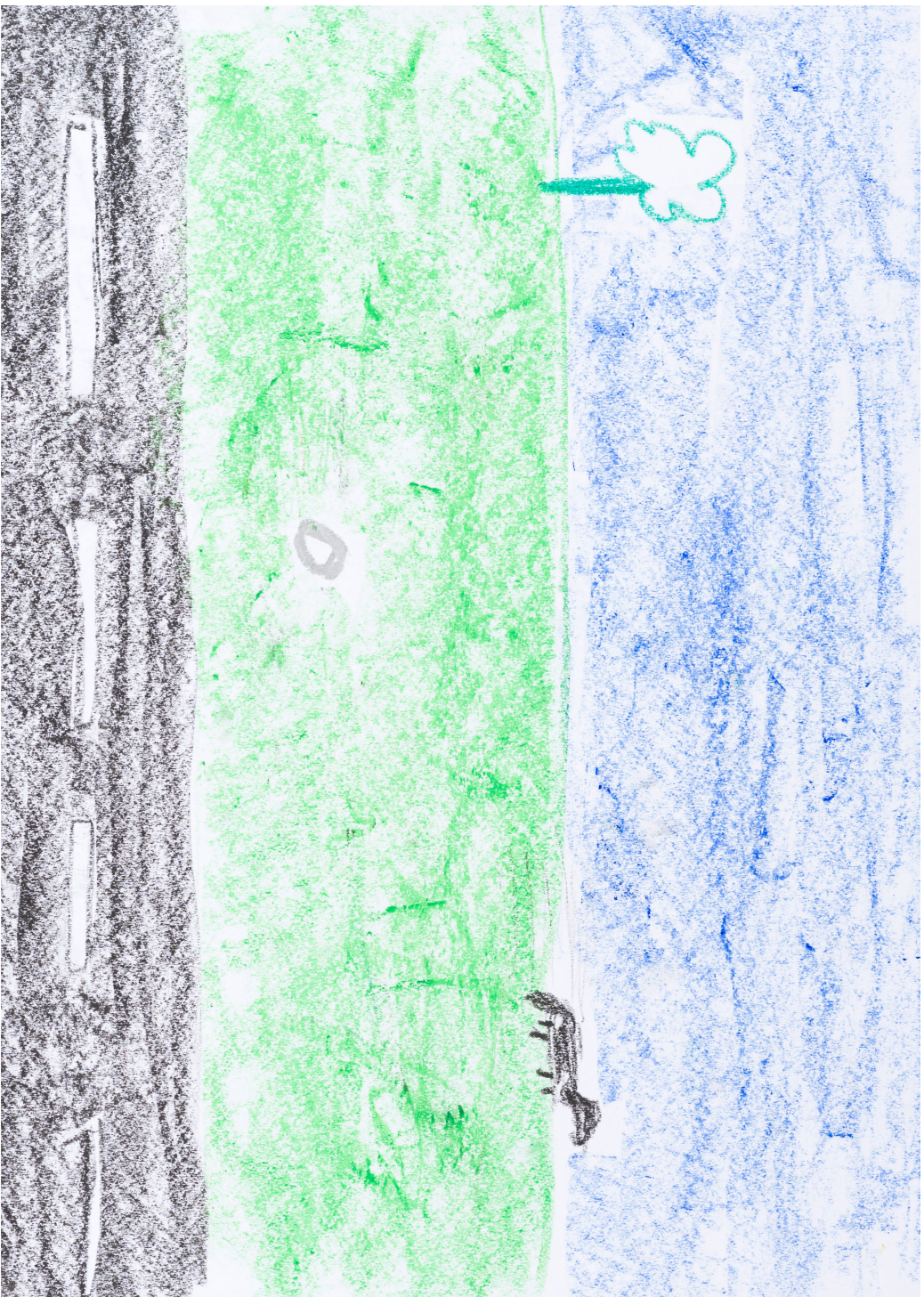
Hay amigos que ya no tengo relación con ellos ya sea por la distancia o por otras cosas. Mi abuela que se fue hace 8 años y que me gustaría que estuviera sobre todo en verano ya que siempre iba con ella a la playa y en navidad ya que antes nos reuníamos toda la familia. me hubiera gustado decirle “no te vayas” aquellas personas que tenía mucha relación con ellos.

Mis apoyos fuertes ahora, son mi familia y aquellos amigos que me apoyan día a día.


Creo que es bueno que me preocupo mucho por la gente que intento solucionar los problemas que la gente me cuenta. Soy muy observador y aunque no lo parezca soy un poco sentimental. Si yo quiero que alguien sea mi amigo es porque tenemos cosas en común y sobre todo confianza que es una de las cosas que más valoro yo en una relación del tipo que sea. Le recomendaría que fuese mi amigo porque soy simpático gracioso sentimental sociable precavido ayudo a mis amigos cuando lo necesitan...

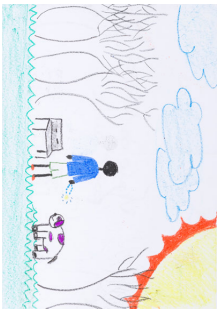
De mi familia no necesito nada que no tenga porque mi familia siempre me apoyaran en las cosas que haga o me recomendaran cosas. Tengo todo de mi familia. Y de mis amigos pues depende del amigo claramente pero amigos de verdad tengo muy pocos y de ellos lo único que necesito es apoyo en lo que yo haga. Y lo que más valoro en los demás es la simpatía, sociabilidad, apoyo y empatía.


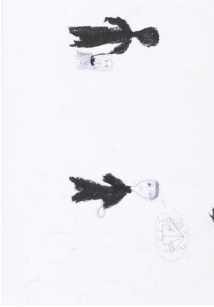
Con respecto a lo que le dice el grupo siente que : *“he intentado no preocuparme de lo que he perdido y por eso me quedo con el collar. Siento que las cosas van y vienen, como el perro, que para mí representa los amigos de siempre y el collar me da la confianza para saber que puedo hacer nuevos amigos”.*





13.19- Título: El collar que confía

SESIÓN 13.19 (BMGIM) ENTREVISTA NARRATIVA DESPUÉS DEL VIAJE MUSICAL			
OBSERVADORES	1.- ¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?		
<p>CARLA</p> <p><i>Título: Date cuenta de lo que hay y no lo pierdas.</i></p> 	<p>1.- A ver, a mí esto me es muy complicado, por mi relación con Valentín, entonces yo me la voy a imaginar entorno a eso. Creo que por momentos se siente solo, pero no en el sentido de que nadie le quiera escuchar, sino en el de que está perdiendo relaciones por cómo está actuando. Cuando he leído lo del collar, me he sorprendido, porque no se a que lo puedo enfocar, no lo entiendo muy bien. Sin embargo con el perro sí. Pienso que se está volviendo muy tonto, en el sentido de que pasa de muchas cosas que dice que no le importan, pero yo creo que en el fondo no es así. Por eso lo del perro, le resulta conocido y se siente a gusto con él, pero en el momento que se va se siente solo. Lo asemejo a que no se ha comportado con él como le hubiese gustado. Pero no se preocupa demasiado, porque ya tiene el collar, entonces lo puede sustituir, le afecta en el momento pero luego se le olvida. Y creo que eso es lo que le está pasando con personas, está perdiendo aquellas que le resultan familiar y que al parecer no le importa mucho perder, ya que ha encontrado a otras para sustituirlas. No creo que eso está bien, a mí me da mucha pena. Porque algo que te resulta familiar y que te gusta tenerlo debes aprender a saber cómo comportarte con él, y no a sustituirlo.</p>	<p>2.- ¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?</p> <p>3.- ¿Por qué te parecen importantes?</p> <p>2.- <i>Me lo guardo en el bolsillo, (el collar)</i> <i>Cuando el perro se aleja, siento que le necesito.</i></p> <p>3.- Primera: es como se eso bonito y brillante, que se supone que le hace feliz, no le importara mucho, ya que se lo guarda en el bolsillo. Es como si solo hubiera encontrado algo que le llama la atención y que puede sustituir su “sufimiento” por el perro.</p> <p>Segunda: se da cuenta de que verdaderamente lo necesita, pero si no hace nada porque el perro se quede con él, al final lo pierde. Eso lo refleja a lo que he dicho en la primera pregunta.</p>	<p>4.- ¿Qué relación crees que tiene esta historia con el viajero/a?</p> <p>4.- Pues ya lo he explicado antes. Pero hay una cosa que nunca sabes con Valentín, y es que todo esto pueda significarte lo que tu piensas, pero si tu se lo dices te dirá que no aunque realmente lo sea. Es una cosa que duele, y que yo llevo mucho tiempo intentando que se disuelva pero no lo he conseguido, por lo que al final me he quitado del medio pensando que es lo mejor. No se si él algún día se dará cuenta de ello, no lo creo, pero yo ya no se que más hacer y también debo seguir adelante sin que me afecte tanto. No me gustaría perderle ya que le quiero, no sé cómo porque ni yo me lo explico, pero llega un momento en el que cansa tener que esperar a que se de cuenta, y ahí te duele más.</p>
<p>Postudio: “Pienso que estás sustituyendo cosas y personas que pueden ser importantes para ti y parece que no te importa aunque en el fondo si te importa, porque piensas que estás perdiendo cosas importantes.”</p>			

<p>CLARA</p> <p><i>Sin título</i></p> 	<p>1.- Quizás porque desconozco más cosas de Valentín no sabía relacionando exactamente con situaciones de su vida, pero lo que me parece es que busca con ansia algo que más tarde resulta ser el collar, que es un objeto que le inspira confianza, le hace estar feliz, se convierte para él como un amuleto sagrado. Y luego está el perro que le hace sentir activo, le gusta que el perro le preste tanta atención, le hace sentirse soberbio a lo mejor no superior pero si diferente, y luego contiene el collar brillante y plateado, su amuleto, algo valioso que no piensa perder. Entonces cuando el perro (persona-personas) se va, él no quiere que se vaya piensa que sin él no es lo mismo, no se sentirá igual de activo y completo, lo que en mi opinión quiere decir que necesita a gente que le preste atención o sino no se sentirá lleno. Claro que luego tiene el collar (personas más cercanas y queridas), algo que nadie se lo puede arrebatar, y lo que le mantiene feliz y no le hace perder el control.</p>	<p>2 y 3.- “Estoy buscando algo, y estoy andando. Sigo buscando algo, pero no sé lo que es. Busco por el suelo. Quiero encontrar algo”. Necesita buscar algo o alguien que le apoye en su trayecto, en su vida, que este ahí apoyándole. No sabe cuando podrá aparecer pero sabe que lo necesita.</p> <p>“Es algo brillante y plateado, como un collar. Lo cojo y me siento feliz. Me lo guardo en el bolsillo”. Lo encuentra, o les encuentra a aquellos que más necesita, que aparecen brillando, es decir, que pasan a formar una parte importante de su vida y sabe que no hay otro/otros, por eso decide conservarles bien (guardándolo en el bolsillo).</p> <p>“Un perro que está corriendo que se acerca a mí. Ese perro me suena y parece que el perro me conoce porque se pone a saltar encima de mí. Yo le acaricio. Me hace sentir más activo. Mi collar sigue en el bolsillo”. Y luego aparecen otros (perro), no son iguales que el los otros (collar), pero misteriosamente les reconoce le hacen sentir bien y le prestan atención.</p> <p>“Tengo mi collar que he conseguido y me aporta confianza”. Ellos se han ido pero no supo retenerles, por lo que considera que no son los adecuados para él, se merecen algo mejor, y sabe que los que de verdad necesita son aquellos que han estado ahí siempre como algo más (el collar), quedan los justos y necesarios para hacerle feliz.</p> <p>“Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Me gustaría decirle que volviere pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos”. Cuando comienzan a irse a alejarse se da cuenta de que ellos han estado esperando ahí por él para que les considerara iguales que a los otros (collar).</p>	<p>4.- Ya lo he explicado pero diría que esta historia refleja la vida de Valentín mostrando aquellos que esperaron por su amistad pero él no supo cómo dársela y que acabaron por irse. Y por otro lado los que de verdad deben estar con él y a quienes Valentín si ha sabido entregar su amistad, los que siempre estarán ahí y le acompañarán.</p>
<p>Postudio: “El collar son personas que te apoyan y respetan y el perro podrían representar otras personas con las que te llevas bien y que te prestan atención. Pero estas personas se cansan porque no sienten tu atención. Cuando ves que se van, te das cuenta de que estas personas te han aportado cosas importantes a su vida y quieres decirles algo, pero ya se han ido. Piensa que si ya se han ido, será porque ya no tenían que estar y la gente del collar es la gente que te quiere y que te hace feliz.”</p>			

<p>DANIEL</p> <p><i>Título: El collar y el perro.</i></p> 	<p>1.- Yo creo que al principio ve confianza en el collar pero se da cuenta de que solo es un objeto. El perro es un gran amigo pero al final se acaba yendo y se queda solo con el collar, pero ya sabe que puede encontrar nuevos amigos, porque las amistades pueden seguir creciendo</p>	<p>2.- <i>Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos.</i></p> <p><i>Tengo mi collar en la mano y para mí significa algo que he encontrado, que he conseguido y me aporta confianza”.</i></p> <p>3.- Porque no puede impedir que el perro se vaya pero le gustaría hacerlo. Además porque se siente bien al ver que él es el que ha conseguido ese collar.</p>	<p>4.- No lo se</p>
<p>ESTRELLA</p> <p><i>Título: Me falta algo.</i></p> 	<p>1.- Creo que se aferra más a lo material (a algo material), que a los sentimientos que le aporta estar con una persona que le puede oír y respetar y compartir algo con él. Además cuando ve que algo le importa se aleja no hace nada aunque sabe lo que está perdiendo.</p>	<p>2 y 3.- Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye.</p> <p>Me parece que explican como un sentimiento de vacío interno y de desamparo emocional.</p>	<p>4.- Creo que no se aferra aquellas personas que le hacen feliz y que se aferra a algunas cosas con las que está contento, pero que solo se siente feliz cuando es superior y tiene el poder completo de alguien y por eso cuando ve que el perro tiene dueño y no le hace caso y se queda se conforma aunque no está feliz.</p>
<p>Postudio: “Creo que se te ha perdido algo o te falta algo que antes tenías y que está representado por el perro y que ahora lo intentas sustituir por otras cosas que te parecen más valiosas. Pero más adelante te vas a dar cuenta que quien te quería de verdad era el perro. El perro, representa a esa persona que te hace sentirse especial, y es lo que necesitas de algunas personas, sentirse especial.”</p>			

<p>LUNA</p> <p>Título: <i>La búsqueda</i></p> 	<p>1.- Puede significar que ha perdido algo o a alguien y por eso lo quiere recuperar, en este caso se pone de ejemplo al perro, pero durante ese tiempo busca refugio en algo, busca apoyo y tal vez el collar es lo que representa ese refugio.</p>	<p>2.- <i>Cuando el perro se aleja, siento que le necesito.</i></p> <p>- <i>Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos.</i></p> <p>- <i>Quiero encontrar algo.</i></p> <p>3.-En la primera pienso que el perro es lo que quiere encontrar y lo que estaba buscando, pero cuando se aleja porque lo llama otra persona, se siente triste, herido, tal vez algo furioso; y por eso se da cuenta de que lo necesita.</p> <p>-Cuando el perro está más lejos se da cuenta de que lo necesita por eso quiere decirle algo, para que vuelva con él; pero no puede porque el perro pertenece a su dueño y por eso no puede volver.</p> <p>-Esta frase pienso que es el foco del viaje porque su intención es encontrar algo o recuperarlo.</p>	<p>4.-Creo que en relación con Valentín, quiere decir que ha perdido algo o a alguien y por eso lo quiere recuperar, en este caso se pone de ejemplo al perro, pero durante ese tiempo busca refugio en algo, busca apoyo y tal vez el collar es lo que representa ese refugio.</p>
<p>SANDRA</p> <p>Título: <i>El collar del perro.</i></p> 	<p>1.- Que ha perdido algo o alguien que le importa mucho.</p>	<p>2 Y 3.- Siento que le necesito: esa persona es muy importante para él y depende de él o ella</p> <p>Quiero encontrar algo: Sabe lo que busca y esta seguro de que lo va a encontrar y para mí significa algo que he encontrado, que he conseguido y me aporta confianza: Pues que aunque el perro se fuese se queda la parte de él que necesita y que buscaba.</p>	<p>4.- Yo creo que es porque ha perdido a alguien o se ha distanciado de alguien que necesitaba porque le daba seguridad.</p>
<p>Postludio: “Pienso que has perdido algo que te importa y que lo estás buscando”.</p>			

ANEXO VI.

CATEGORÍAS PRINCIPALES

Sesiones 1 a 4. Reconocimiento y Simbolización de las emociones

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS
A. Identificación del yo	A.1.- Se identifica en primera persona, es protagonista principal A.2.- Se proyecta en otras personas u objetos.
B.- Reconocimiento de lugares	B.1.- Identificación de lugares conocidos B.2.- Identificación de lugares imaginados
C.- Reconocimiento de personas conocidas	C.1.- Identificación de familia C.2.- Identificación de amigos o persona especial
D.- Experimentar acciones	D.1.- Acciones que agradan D.2.- Acciones que desagradan
E. Focalización de la atención de la experiencia emocional	E.1.- En personas y/o lugares E.2.- En acciones E.3.- En elementos simbólicos E.4.- En el pasado E.5.- En atmósferas simbólicas.
F. Reconocimiento y simbolización de las propias emociones	F.1.- Durante el viaje musical F.2.- En el postludio o sesión verbal

Sesiones 5 a 8. Comprensión de la Conciencia emocional

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS
G. Imágenes relacionadas con la naturaleza	G.1.- Desarrolla la experiencia emocional G.2.- Sirve de soporte para la narrativa
H.- Períodos de escucha de música dominados por pensamientos: reflexiones y/o asociaciones	H.1.- Asociaciones de recuerdos H.2.- Reflexiones sobre el presente
I.- Períodos de escucha musical con narraciones metafóricas	I.1.- Desarrolla una narrativa coherente completa I.2.- Desarrolla una narrativa fragmentada I.3.- Exploración de elementos simbólicos asociados a emociones
J.- Imágenes relacionadas con la música	J.1.- Imágenes relacionadas con elementos musicales J.2.- Imágenes relacionadas con la escucha musical
K.- Períodos de escucha de música dominados por sensaciones emocionales	K.1.- Episodios dominados por emociones asociadas al cuerpo. K.2.- Fragmentos asociados a sensaciones abstractas.

ANEXO VII

CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN CON GIM

Sesión 20

CUESTIONARIO FINAL: TALLER DE MUSICOTERAPIA GIM: <i>La competencia emocional en Secundaria</i>
<p>Para terminar el taller de Musicoterapia GIM (Imaginación Guiada con Música), que comenzamos el 14 de noviembre de 2013, te voy a pedir que rellenes el siguiente cuestionario para valorar tu grado de satisfacción con el mismo y para conocer en qué aspectos te ha servido para explorar más cosas de ti mismo/a y de los demás. (Este Cuestionario es confidencial y lo que escribas no va ser comentado públicamente).</p>
<p>1.- ¿Has sentido confianza para expresarte en el grupo de Musicoterapia? ¿Con qué personas te has sentido más inhibido/a (cortado/a)?</p> <p>2.- ¿Consideras que en el taller de Musicoterapia ha favorecido la comunicación entre los miembros del grupo para poder expresar cada uno sus opiniones?</p> <p>3.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace “el viaje”?</p> <p>4.- ¿Crees que la Musicoterapia GIM, puede ayudar a explorar y a conocer aspectos emocionales de los adolescentes?</p> <p>5.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que la música ayuda y potencia la imaginación?</p> <p>6.- ¿Crees que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, con sus amigos, su familia e incluso sacar mejores notas?</p> <p>7.- Después de haber participado en este taller de Musicoterapia ¿consideras que las emociones, la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos del adolescente, como sus estudios, sus relaciones sociales y familiares?</p> <p>8.- ¿Consideras que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su competencia emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás?</p> <p>9.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?</p> <p>10.- Escribe una reflexión personal describiendo en qué aspectos te ha servido el Taller de Musicoterapia. ¿Te has dado cuenta de cosas de ti mismo/a que antes no sabías? ¿De qué?</p>

1.- ¿Has sentido confianza para expresarte en el grupo de Musicoterapia? ¿Con qué personas te has sentido más inhibido/a (cortado/a)?	
CARLA	La verdad es que he sentido mucha confianza, sobre todo con la profesora, Marta. Tenía más confianza a la hora de escribir los informes. Me he sentido más cortada con Valentín, por lo que pudiera pensar de lo que iba diciendo, criticando mis comentarios, por eso a veces prefería hablar de las imágenes y así no se notaba tanto de que en realidad estaba hablando de mi.
CLARA	En general he podido expresar prácticamente todo, pero diría que si me cortaba más era quizás por lo que pudieran pensar Valentín, a lo mejor Daniel. Y también en ocasiones me he callado cosas por miedo a que se riera Sandra, que a veces parece no entender la manera de pensar de algunos.
DANIEL	He sentido plena confianza.
ESTRELLA	Si, la verdad es que he estado muy a gusto.
LUNA	Creo que si me he podido expresar bien en general con todo el grupo, pero tal vez las personas con las que me he sentido más inhibida son Valentín, Carla y Estrella.
SANDRA	Si con los chicos al principio
VALENTÍN	Si, con ninguna.
2.- ¿Consideras que en el taller de Musicoterapia ha favorecido la comunicación entre los miembros del grupo para poder expresar cada uno sus opiniones?	
CARLA	Si que lo creo, también hemos podido descubrir cómo se sentían otras personas que creía conocer sus sentimientos y pensamientos y he descubierto cosas nuevas”
CLARA	Sí, creo que nos sinceramos bastante.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Yo creo que si que nos ha ayudado entre las que son más maduras pero hay gente que creo que le ha costado un poco más porque llevan otro ritmo
LUNA	Sí pero todovía cuesta un poco expresar todo lo que sientes en un grupo y abiertamente. Hay cosas que son confidenciales.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Si, en la mayoría de las sesiones.
3.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace “el viaje”?	
CARLA	Creo que además de tener que ver contigo mismo, tiene que ver con todo lo que te rodea, personas, objetos, situaciones. etc. Descubres un lugar de tu mente que para nada pensabas que estaba ahí y que, por casualidad, te ayuda a resolver, afrontar situaciones que creías no poder con ellas. A mí me ha hecho darme cuenta de muchas cosas, sobre todo lo que vale la pena y lo que no.
CLARA	Por supuesto, dicen tanto de ella, incluso los pequeños detalles muestran opiniones o emociones que pueda experimentar la persona. Incluso aunque la historia no sea concretamente con los mismos personajes, es seguramente lo mismo que en la vida real solo que con una vía diferente para explorar las situaciones.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Si, cada persona tiene unas imágenes en la cabeza.

LUNA	La mayoría de las veces pienso que sí.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Siempre va a tener algo de relación contigo aunque no lo sepas aun.
4.- ¿Crees que la Musicoterapia GIM, puede ayudar a explorar y a conocer aspectos emocionales de los adolescentes?	
CARLA	Sí que lo pienso, a descubrir sobre todo cosas de uno mismo, decisiones que tomar sin que te afecten los demás. Primero pensando en ti, y después en los demás, porque si no el que acaba mal eres tú.
CLARA	Por mi parte sí. Los viajes representan situaciones que se asimilan a las que vivimos o sentimos cada uno de nosotros; cómo nos comportamos con los amigos, como actuamos en situaciones difíciles, como expresamos lo que queremos o sentimos. En mi opinión yo veo muy claramente que los viajes son el espejo de la vida de nosotros.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Si, la verdad es que es muy cómoda (vivan las colchonetas del aula de teatro :)) y ayuda a reflexionar, a lo mejor no responde tus dudas, pero te ayuda a visualizar el problema y ser consciente de ello.
LUNA	Sí que lo creo, pero también pienso que es un método muy subjetivo y que hay muchas cosas de las que uno al principio no se siente identificado y poco a poco, con otros viajes las va entendiendo.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Si porque sacas conclusiones que antes no sabías.
5.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace “el viaje”?	
CARLA	Creo que además de tener que ver contigo mismo, tiene que ver con todo lo que te rodea, personas, objetos, situaciones. etc. Descubres un lugar de tu mente que para nada pensabas que estaba ahí y que, con la música y con lo que ves, te ayuda a resolver, afrontar situaciones que creías no poder con ellas. A mí me ha hecho darme cuenta de muchas cosas, sobre todo lo que vale la pena y lo que no.
CLARA	Por supuesto, dicen tanto de ella, incluso los pequeños detalles muestran opiniones o emociones que pueda experimentar la persona. Incluso aunque la historia no sea concretamente con los mismos personajes, es seguramente lo mismo que en la vida real solo que con una vía diferente para explorar las situaciones.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Si, cada persona tiene unas imágenes en la cabeza.
LUNA	La mayoría de las veces pienso que sí.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Siempre va a tener algo de relación contigo aunque no lo sepas aun.
6.- ¿Crees que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, con sus amigos, su familia e incluso sacar mejores notas?	
CARLA	Si, puedes aprender a relajarte, saber lo que es mejor para ti, saber afrontar las situaciones, y aprender a conocer lo que piensan los demás para no hacerles daño con tus comentarios.

CLARA	Creo que conocer tus emociones o sentimientos presentes en tu día a día, de los que no eres consciente, te puede ayudar mucho a entender cosas que antes no entendías o a relacionarte con gente a la que no comprendías.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Normalmente a esta edad no te las toman muy en serio, pero conocerte a ti mismo siempre ayuda, porque sabes que esperar y cuáles son tus límites, y al final te vas a tener que relacionar toda la vida, por lo tanto mejor conocerse.
LUNA	Sí, pienso que eso ayuda mucho con uno mismo y con todas las personas con las que te relacionas.
SANDRA	Si
VALENTÍN	No siempre dependiendo del caso, sobre todo en la relación con los demás si.
7.- Después de haber participado en este taller de Musicoterapia ¿consideras que las emociones, la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos del adolescente, como sus estudios, sus relaciones sociales y familiares?	
CARLA	Puede ser, a algunos más que a otros, pero no pienso que en el entorno familiar, ni en el de a la hora de estudiar. Pero socialmente sí que lo creo, a la hora de tener más cuidado con lo que se dice, que pueda ofender o no.
CLARA	Lógicamente, cada uno vive la vida de diferente manera que los demás, en casa con su familia, a la hora de hacer amigos o de estar con los tuyos o incluso al planificarse el estudio. Creo que te ayuda sobre todo a estar más libre en tus relaciones.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Claramente si. Pero bueno es algo obvio, que depende de todo te sientes de una manera o de otra y que nadie nunca sentirá lo mismo que tu.
LUNA	Sí por supuesto.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Claro ya que no todas las personas somos iguales y depende por ejemplo si eres más o menos sociable tendrás distintas emociones.
8.- ¿Consideras que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su competencia emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás?	
CARLA	Sinceramente, sí que lo creo, el caso es que creo que los adolescentes muchas veces parece que “pasamos” de todo este rollo, pero creo que nos puede ayudar mucho, aunque al principio lo neguemos. Creo que es bueno conocerse más, aunque pienses que no lo necesitas, porque vas a descubrir cosas nuevas, de ti mismo y de otras personas.
CLARA	Si. Los adolescentes vivimos en un continuo círculo de críticas hacia los demás sin primero aceptar o conocer las nuestras, y la mente, la personalidad, sentimientos, emociones de cada uno son únicos del ser humano, por lo que se debería estudiar más sobre ellos.
DANIEL	Si
ESTRELLA	No realmente, creo que puedes hacerlo por tu cuenta, por ejemplo a mí los libros y las películas me ayudan a reflexionar, tengo compañeros que les ayuda a aclarar las ideas tocar el chelo, creo que puedes aprender a conocerte a ti mismo sin ayuda, aunque es obvio que es bueno que los demás también te enseñen quien eres ya que es distinta la persona a la que ven.

LUNA	Pienso que los adolescentes de hoy en día necesitamos más empatía, más educación que ayude a comprender y a reflexionar sobre los diferentes temas que suceden en la sociedad de hoy en día no solo tragarse libros de texto en los que solo tienes que memorizar, pienso que estudiar y aprender, es comprender los conceptos básicos, pero también, y no es menos importante, conocer los valores de la sociedad, aprender a reflexionar y a hacer críticas propias y preguntarse el porqué de nuestras costumbres, de lo que nos enseñan..., y como no poder empatizar con las demás personas.
SANDRA	Si
VALENTÍN	Si yo creo que es algo interesante.
9.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?	
CARLA	Por supuesto que lo haría. Pero la mayoría de ellos, no querían ya que les parecería una chorrada, creo que deben dejarse ayudar y aconsejar por todo el mundo; valorar varias opiniones.
CLARA	Se lo recomendaría pero solo si tienen interés en ello y deciden hacerlo por propia voluntad, si no para ellos será algo sin sentido ni fin, no le verán la utilidad, aunque claramente la tenga.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Sí.
LUNA	Sí
SANDRA	Si
VALENTÍN	Si. Aunque no creo que muchos lo harían ya que otros pueden pensar malas cosas. A muchos les da miedo la opinión de los demás.
9.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?	
CARLA	Por supuesto que lo haría. Pero la mayoría de ellos, no querían ya que les parecería una chorrada, creo que deben dejarse ayudar y aconsejar por todo el mundo; valorar varias opiniones.
CLARA	Se lo recomendaría pero solo si tienen interés en ello y deciden hacerlo por propia voluntad, si no para ellos será algo sin sentido ni fin, no le verán la utilidad, aunque claramente la tenga.
DANIEL	Si
ESTRELLA	Sí.
LUNA	Sí
SANDRA	Si
VALENTÍN	Si. Aunque no creo que muchos lo harían ya que otros pueden pensar malas cosas. A muchos les da miedo la opinión de los demás.

10.- Escribe una reflexión personal describiendo en qué aspectos te ha servido el Taller de Musicoterapia. ¿Te has dado cuenta de cosas de ti mismo/a que antes no sabías? ¿De qué?	
CARLA	<p>Al principio, “soñaba” cosas que creía que no tenían relación conmigo. A medida que fuimos avanzando vi que estaba equivocada. Con los dibujos y las cosas que me aparecían, me di cuenta realmente de lo que era mejor para mí, de las decisiones que debía tomar. Yo siempre intento que todas mi decisiones hagan primero bien a los demás y después a mí, y ahora lo pienso al revés, no es que sea egoísta, si no que tú no puedes pasarlo mal por otros.</p> <p>Nadie tiene una vida fácil, y debe saber afrontarla de la mejor manera posible sin hacerse daño. Somos adolescentes, y pienso que como somos tan cabezotas, las decisiones que tomemos, aunque sean malas, debemos tomarlas. Para estrellarnos contra un muro y aprender, porque si nos aferramos a algo o nos escondemos, no sabremos cómo actuar en situaciones futuras que serán más complicadas. Hay que salir, sacar nuestro carácter y enfrentarnos a todo lo que nos interponga avanzar.</p>
CLARA	<p>Diría tanto, pero no tengo todo el tiempo y supongo que con mis otras reflexiones de los viajes ya digo mucho.</p> <p>“Simplemente decir que no se si ahora soy consciente de si me ha ayudado o no, pero lo que si se es que en este momento se mucho más sobre mi misma y conozco maneras para saber más sobre los demás, siempre me ha gustado conocer cosas sobre los demás sin llegar a hablar con ellos.</p> <p>He descubierto que:</p> <p>Si las cosas de verdad te importan hay que hablarlas, aunque arriesgues.</p> <p>No podemos callar nuestros sentimientos o emociones o acabaremos explotando.</p> <p>Hay que dar el paso, ya que poco a poco vamos madurando y que para ello hay que cambiar y saber dejar atrás a los que no llegaron a formar completamente parte de nuestra vida y conservar a quienes te apoyan, te quieren y te esperan.</p> <p>Hay que mirar más allá de nuestros pensamientos y hay que saber reconocer las cosas que no nos gustan ya que la vida no está hecha a gusto de cada uno, pero cada uno podemos ayudar a hacerla mejor.</p> <p>Hay que empezar por mirarse a sí mismo y ser empático.</p> <p>Hay que saber aceptar las decisiones de otros ya que es su vida no la tuya.</p> <p>Hay que sufrir por los que queremos pero no derrumbarnos y saber desconectar y aprender a ser autónomo.</p> <p>Hay que buscar la manera de entender por lo que pasan los otros y darse cuenta de cuando sufren y hay que preocuparse por uno mismo antes que de los otros.</p> <p>Hay que ser independiente, y no tenerle miedo a lo que los demás puedan pensar.</p> <p>Yo ahora con 14 años digo que los que de verdad me quieran que permanezcan a mi lado y que los que no, que se marchen, que si no me vas a respetar o que si me vas a juzgar no merezco perder tiempo intentando crear algún tipo de amistad contigo. Yo te trataré bien como a un amigo y si me quieres y me respetas te pido que me entiendas y que aceptes como soy. La persona que soy no la puedo cambiar y espero que como yo, sepas apreciar lo mejor de cada uno y procurar lo mejor de todos, pero que ante todo sepas que lo más importante eres tú, que nada ni nadie te derrumbe, que empieces por respetarte y mirarte a ti mismo y que pienses que no estas encadenado a nadie y lo más importante es cuidarte a ti mismo.. (Esto lo digo siendo adolescente, que probablemente más adelante estas cosas ya las tenga aceptadas, pero las reflexiones son diferentes según la etapa de la vida en la que estés).</p> <p>Y decir que gracias Marta por estos talleres que nos has dado, que a mi me han hecho conocer muchas más cosas sobre mi y creo que a los demás también, y te agradezco mucho que nos lo hayas dado”.</p>

DANIEL	Creo que me ha hecho fijarme más en algunas cosas en incluso prestar más atención.
ESTRELLA	Por ejemplo, no sabía que la muerte de mi tío me hubiese dolido tanto, porque reprimí el sentimiento, creo que estaba asustada de perder a alguien que siempre ha estado. Aún ahora creo que todavía no lo he asimilado del todo, no estoy segura, es un sentimiento seguro, porque soy consciente de que no está y de que no va a estar, y tampoco es que tuviese una gran relación con él, pero me ha afectado porque siempre estaba. Me ha ayudado a pensar más en los sentimientos de los demás, ya que aunque hables de los sentimientos con tus amigas hay una parte de ellas que no conoces, por ejemplo me han sorprendido los sentimientos de Luna y de Carla que los veo muy solitarios, y el de Daniel no sé cómo interpretarlo realmente porque me imaginaba a Daniel como una persona con sentimiento más alegres y creo que su sueño es un poco reprimido pero que tiene mucha esperanza. Me ha ayudado a saber cosas sobre mí, mis recuerdos, reacciones, pero también a valorar los sentimientos de los demás, que siempre los tienes en cuenta, pero como algo más lejano.
LUNA	Pienso que me ha ayudado a conocerme mejor a mí misma y a conocer mis problemas y mis debilidades.
SANDRA	Pues para mí me ha servido ya que he sabido identificar lo que sentía y saber expresarlo al exterior.
VALENTÍN	Al principio pensé que era una tontería, el tumbarse, escuchar una canción y hacer un dibujo en un papel. Pero cuantas más sesiones hacíamos me iba dando cuenta de todo lo que se te pasa por la cabeza y como esta relacionado con tu vida real. Te ayuda a tomar decisiones, a plantear soluciones a tus problemas del día a día y a dar importancia a las cosas que te rodean por muy pequeñas que sean. En mi caso, la musicoterapia me ha ayudado a observar detenidamente mi alrededor e intentar solucionar lo que iba mal. También a apoyarme en las personas más cercanas para que me ayudasen en mis dudas, problemas, preocupaciones en vez de guardármelas para mí.

Este Taller de Musicoterapia te ha ayudado a: (marca con una cruz, sí o no)	SI	NO
Reconocer e identificar emociones que sentimos.	X X X X X X X	
Comprender las causas que producen esas emociones.	X X X X X X X	
Diferenciar entre lo que una persona piensa, siente y hace.	X X X X X X X	
Aceptar las cosas cuando no salen como quiero.	X X X X X X X	
Conocer sentimientos más positivos hacia uno mismo/a y hacia los demás.	X X X X X X X	
Conocer estados emocionales más críticos (o negativos) de uno mismo.	X X X X X X X	
Conocer estados emocionales más críticos, de los demás.	X X X XXX	X
Conocer y comprender a los demás, desde el respeto.	X X X XXX	X
Desarrollar una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y aumentar la capacidad de escucha.	X X X XXX	X
Identificar situaciones problemáticas, los conflictos y sus posibles causas.	X X X XXX	X
Aumentar la comunicación, que permite compartir y elaborar con los demás, los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.	X X X XXX	X
Mejor reconocimiento de tus propias emociones.	X X X XXX	X
Mayor conocimiento de tus necesidades personales a nivel emocional.	X X X XXX	X
Mejora en la comprensión de ti mismo/a	X X X X X X X	
Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas.	X X X X	XXX
“Hablar” con uno mismo/a, es decir, mantener un diálogo interno como forma de afrontar un tema personal.	X X X X X X X	
Desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo/a.	X X X X X X X	

ANEXO VIII.

EVALUACIÓN DE RESPUESTAS DE LOS SIETE PARTICIPANTES

Sesiones individuales BMGIM (13 a19)

Escala de Evaluación (RGIM). Bruscia (2000)

SESIONES (FECHA) PARTICIPANTE	FOCOS DE INTENCIÓN MÚSICA 7 Sesiones individuales (BMGIM)
13	Foco de intención: “Explorar los diferentes focos propuestos por los participantes en una sesión de GIM”
SESIÓN 13.13 03-04-2014	CARLA.- Foco de intención: “Conocer por qué no me acuerdo de nada”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart</i> (Pista 26 a 28 del CD)
SESIÓN 13.14 10-04-2014	LUNA.- Foco de intención: “Que la música le ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”. Música: <i>Abandonen to bonding.</i> (Pista 29 a 34 del CD)
SESIÓN 13.15 24-04-2014	ESTRELLA.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Explorations</i> (Pista 7 a 10 del CD)
SESIÓN 13.16 08-05-2014	CLARA.- Foco de intención: “Permitir que la música me ayude a descargar mi presión”. Música: <i>Programa Reflections</i> (Pista 19 a 22 del CD)
SESIÓN 13.17 22/05/2014	SANDRA.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa The Unforgetting Heart.</i> (Pista 26 a 28 del CD)
SESIÓN 13.18 29-05-2014	DANIEL.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Quiet Music.</i> (Pista 11 a 14 del CD)
SESIÓN 13.19 05-06-2014	VALENTÍN.- Foco de intención: “Permitir que la música me lleve a algún lugar”. Música: <i>Programa Reflections.</i> (Pista 19 a 22 del CD)

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajera: CARLA**Sesiones anteriores de GIM: 8****Guía: Marta****Programa: *Programa The Unforgetting Heart* (Pista 26 a 28 del CD)****Inducción: Relajación muscular progresiva****Género: Femenino****Años: 14****Fecha de la observación: 03-04-2014****RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN**

- ___3___ **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___4___ **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___4___ **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___4___ **Compleitud de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___4___ **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___4___ **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___5___ **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- ___NO___ **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___5___ **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___4___ **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___5___ **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___4___ **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___4___ **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___3___ **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___4___ **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES	
4	Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo.
NO	Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo.
5	Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo.
5	Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.
RESPUESTAS AL GUÍA	
5	Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria.
5	Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones.
5	Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.
PROCESAMIENTO VERBAL	
5	Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia.
5	Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil.
5	Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado.
4	Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.
GENERAL	
4	Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo.
4	Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	15	20	75 %
Imágenes	42	50	84 %
Respuestas a la Música	14	15	93,33 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	19	20	95 %
General	8	10	80 %
Total	113	130	86,92 %

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajera: LUNA**Sesiones anteriores de GIM: 9****Guía: Marta****Programa: *Abandonen to bonding*. (Pista 29 a 34 del CD)****Inducción: Relajación muscular progresiva****Género: Femenino****Años: 14****Fecha de la observación: 10- 04-2014****RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN**

- ___ 4 ___ **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___ 5 ___ **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante todo la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___ 4 ___ **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___ 5 ___ **Completo de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___ 5 ___ **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___ 5 ___ **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___ 5 ___ **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- ___ NO ___ **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 5 ___ **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 ___ **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___ 5 ___ **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___ 5 ___ **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___ 5 ___ **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___ 5 ___ **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___ 5 ___ **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES _5_ Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo. _NO_ Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo. _3_ Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo. _4_ Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.	
RESPUESTAS AL GUÍA _5_ Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria. _5_ Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones. _5_ Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.	
PROCESAMIENTO VERBAL _5_ Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia. _4_ Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil. _5_ Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado. _5_ Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.	
GENERAL _5_ Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo. _5_ Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.	

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	18	20	90 %
Imágenes	49	50	98 %
Respuestas a la Música	12	15	80 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	19	20	95 %
General	10	10	100 %
Total	123	130	94,61

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajera: ESTRELLA
Sesiones anteriores de GIM: 9
Guía: Marta

Género: Femenino
Años: 15
Fecha de la observación: 24-04-2014

Programa: Programa Explorations (Pista 7 a 10 del CD)
Inducción: Relajación muscular progresiva

RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN

- ___ 3 **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___ 3 **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___ 4 **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___ 3 **Compleitud de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___ 5 **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___ 5 **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___ 5 **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- No **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___ 5 **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___ 5 **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___ 5 **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___ 5 **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES	
<input type="checkbox"/> 5	Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo.
<input type="checkbox"/> No	Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 5	Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 4	Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.
RESPUESTAS AL GUÍA	
<input type="checkbox"/> 5	Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria.
<input type="checkbox"/> 5	Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones.
<input type="checkbox"/> 5	Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.
PROCESAMIENTO VERBAL	
<input type="checkbox"/> 5	Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia.
<input type="checkbox"/> 5	Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil.
<input type="checkbox"/> 5	Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado.
<input type="checkbox"/> 4	Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.
GENERAL	
<input type="checkbox"/> 5	Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo.
<input type="checkbox"/> 5	Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	13	20	65 %
Imágenes	47	50	94 %
Respuestas a la Música	14	15	93,33 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	19	20	95 %
General	10	10	100 %
Total	118	130	90,76 %

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajera: CLARA**Sesiones anteriores de GIM: 9****Guía: Marta****Programa: *Programa Reflections* (Pista 19 a 22 del CD)****Inducción: relajación muscular progresiva****Género: Femenino****Años: 15****Fecha de la observación: 08-05-2014****RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN**

- ___4___ **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___4___ **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___5___ **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___5___ **Compleitud de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___5___ **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___5___ **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___5___ **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- NO **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___4___ **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___4___ **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___4___ **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___5___ **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___5___ **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___5___ **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___5___ **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES	
<input type="checkbox"/> 5	Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo.
<input type="checkbox"/> NO	Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 3	Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 4	Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.
RESPUESTAS AL GUÍA	
<input type="checkbox"/> 5	Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria.
<input type="checkbox"/> 5	Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones.
<input type="checkbox"/> 5	Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.
PROCESAMIENTO VERBAL	
<input type="checkbox"/> 5	Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia.
<input type="checkbox"/> 5	Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil.
<input type="checkbox"/> 5	Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado.
<input type="checkbox"/> 4	Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.
GENERAL	
<input type="checkbox"/> 5	Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo.
<input type="checkbox"/> 5	Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	18	20	90 %
Imágenes	47	50	94 %
Respuestas a la Música	12	15	80 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	19	20	95 %
General	10	10	100 %
Total	121	130	93,07 %

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajera: SANDRA**Sesiones anteriores de GIM:****Guía: Marta****Programa: *Programa The Unforgetting Heart*. (Pista 26 a 28 del CD)****Inducción: Relajación muscular progresiva****Género: Femenino****Años: 14****Fecha de la observación: 22-05-2014****RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN**

- __5__ **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- __4__ **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- __3__ **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- __4__ **Completo de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- __2__ **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- __2__ **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- __2__ **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- NO__ **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- __2__ **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- __4__ **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- __5__ **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- __3__ **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- __3__ **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- __2__ **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- __4__ **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES __3__ Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo. __NO__ Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo. __2__ Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo. __3__ Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.	
RESPUESTAS AL GUÍA __4__ Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria. __4__ Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones. __3__ Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.	
PROCESAMIENTO VERBAL __4__ Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia. __4__ Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil. __5__ Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado. __5__ Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.	
GENERAL __5__ Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo. __3__ Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.	

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	16	20	80 %
Imágenes	29	50	58 %
Respuestas a la Música	8	15	53,3 %
Respuestas al Guía	11	15	73,3 %
Procesamiento Verbal	18	20	90 %
General	8	10	80 %
Total	90	130	69,23 %

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajero: DANIEL**Género: Masculino****Años: 14****Sesiones anteriores de GIM: 7****Fecha de la observación: 29-05-2014****Guía: Marta****Programa: *Programa Quiet Music*. (Pista 11 a 14 del CD)****Inducción: Relajación muscular progresiva****RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN**

- ___ 4 **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___ 4 **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___ 4 **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___ 4 **Compleitud de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___ 5 **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___ 5 **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___ 5 **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- ___ NO **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___ 3 **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___ 4 **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___ 5 **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___ 5 **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___ 4 **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES __5__ Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo. __NO__ Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo. __3__ Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo. __5__ Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.	
RESPUESTAS AL GUÍA __5__ Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria. __5__ Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones. __5__ Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.	
PROCESAMIENTO VERBAL __4__ Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia. __5__ Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil. __4__ Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado. __4__ Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.	
GENERAL __4__ Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo. __5__ Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.	

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	16	20	80 %
Imágenes	44	50	88 %
Respuestas a la Música	13	15	86,66 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	17	20	85 %
General	9	10	90 %
Total	97 %	130 %	74,61 %

Instrucciones:

En base a todas las sesiones anteriores como guía con este viajero, califíquelo sobre cómo respondió a una sola sesión de GIM. Calcule cada pregunta usando una escala del 1 al 5, siendo 5 el más sensible y 1 el menos sensible.

A continuación se proporcionan detalles sobre cómo se define la "respuesta más sensible" en relación con cada elemento. Utilice NO si cualquier ítem no es aplicable o si no hubo oportunidad de observarlo. Para computar las sub-puntuaciones, sume las calificaciones dadas a los ítems de cada sección y divida por la puntuación total posible para todos los ítems clasificados en esa sección (número de ítems clasificados en cada sección [sin incluir los marcados con NO] multiplicado por 5). Utilice el mismo procedimiento para calcular la puntuación total.

Viajero: VALENTÍN
Sesiones anteriores de GIM: 8
Guía: Marta

Género: Masculino
Fecha de la observación: 05-06-2014
Años: 15

Programa: Programa Reflections. (Pista 19 a 22 del CD)
Inducción: Relajación muscular progresiva

RELAJACIÓN/ INDUCCIÓN

- ___ 4 **Respuesta a la inducción.** ¿Qué tal respondió el viajero a la inducción de relajación dada en preparación para la experiencia de imágenes? 5 = muy fácilmente, libremente, voluntariamente.
- ___ 4 **Profundidad de Relajación.** ¿Hasta qué punto el viajero entró en un estado alterado durante toda la experiencia de imágenes? 5 = muy profundamente.
- ___ 5 **Duración y Continuidad de la Relajación.** ¿Con qué facilidad tuvo el viajero un estado relajado o alterado durante la experiencia de imágenes? 5 = permaneció en estado alterado continuamente, o durante periodos relativamente largos.
- ___ 4 **Compleitud de Relajación.** ¿Qué nivel de completud obtuvo el viajero con respecto al estado alterado o relajado durante la experiencia de imágenes? 5 = mostraron muchos signos diferentes de un estado profundo (por ejemplo, cuerpo, cara, afecto, imagen, ritmo, habilidad verbal).

IMÁGENES EXPERIMENTADAS (DURANTE EL VIAJE MUSICAL)

- ___ 5 **Productividad.** ¿Con qué facilidad el viajero generaba imágenes? 5 = muy libremente, fácilmente y espontáneamente.
- ___ 5 **Estimulación.** ¿Hasta qué punto el viajero se quedó con cada imagen durante un período de tiempo suficientemente largo? 5 = se quedó con las imágenes durante un tiempo suficiente, durante la mayor parte de la experiencia.
- ___ 5 **Vivacidad.** ¿Cuánto de vívidamente el viajero experimentó las imágenes? 5 = muy vívidamente la mayor parte del tiempo.
- NO **Participación del Cuerpo.** ¿Cuánto de involucrado físicamente estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostró suficiente implicación corporal en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 4 **Participación Emocional.** ¿Cuánto de emocionalmente involucrado estaba el viajero en las imágenes? 5 = mostraron suficiente afectación emocional en las imágenes la mayor parte del tiempo.
- ___ 3 **Congruencia.** ¿Cuánto de congruentes fueron las reacciones físicas y emocionales del viajero con las imágenes? 5 = congruente la mayor parte del tiempo.
- ___ 3 **Relevancia personal.** ¿Hasta qué punto las imágenes al viajero tratan de alguna manera de su vida? 5 = la mayoría de las imágenes eran sobre el viajero y su vida.
- ___ 4 **Compromiso.** ¿Cuánto de activamente participó o interactuó el viajero como personaje o parte dentro de las imágenes? 5 = permaneció en la imagen como participante activo la mayor parte del tiempo.
- ___ 3 **Riqueza Sensorial.** ¿Cuánto de fácil fue para el viajero experimentar imágenes en diferentes modalidades sensoriales (por ejemplo, visuales, kinestésicas, auditivas)? 5 = el viajero tenía imágenes en diferentes modalidades sensoriales y podía cambiar entre ellas.
- ___ 2 **Propensión a la fantasía.** ¿Cuánto de abierto estaba el viajero a imágenes que eran únicas, fantásticas o fuera de lo normal? 5 = imágenes creadas por el viajero que suspendieron o trascendieron la realidad.
- ___ 4 **Aceptación.** ¿Cuánta aceptación tuvo el viajero de sus propias experiencias e imágenes interiores? 5 = muy aceptable tanto en la experiencia de las imágenes como en las discusiones verbales.

EXPERIENCIAS MUSICALES	
<input type="checkbox"/> 4	Relación de las imágenes con la música. ¿En qué medida las imágenes del viajero encajaban en la música y en los cambios? 5 = muy relacionado con la música la mayoría del tiempo.
<input type="checkbox"/> NO	Participación del cuerpo. ¿En qué medida el viajero reaccionó físicamente a la música? 5 = mostró suficientes reacciones corporales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 3	Participación emocional ¿Hasta qué punto el viajero reaccionó emocionalmente a la música? 5 = mostraron suficientes reacciones emocionales a la música la mayor parte del tiempo.
<input type="checkbox"/> 4	Uso de la música. ¿Qué útil o útil encontró el viajero la música durante la obtención de imágenes? 5 = muy útil o útil la mayor parte del tiempo.
RESPUESTAS AL GUÍA	
<input type="checkbox"/> 5	Reporte. ¿En qué medida informó el viajero de las imágenes de manera oportuna e informativa? 5 = el viajero informó de una manera muy satisfactoria.
<input type="checkbox"/> 5	Respuesta. ¿Cómo respondió el viajero a su guía? 5 = el viajero respondió fácilmente a la mayoría de las intervenciones.
<input type="checkbox"/> 5	Uso de la Guía. ¿Cuánto de útil resultó al viajero el proceso de guiado? 5 = muy útil la mayoría de las veces.
PROCESAMIENTO VERBAL	
<input type="checkbox"/> 5	Disposición. ¿Hasta qué punto estuvo dispuesto el viajero a hablar y examinar más detalladamente diversos detalles de la experiencia de la música? 5 = muy abierto y dispuesto a explorar cualquier aspecto de la experiencia.
<input type="checkbox"/> 5	Facilitar. ¿Cuánto de fácil fue para el viajero describir las experiencias e imágenes que tuvo durante la música. 5 = muy fácil.
<input type="checkbox"/> 5	Intereses. ¿Cuánto de interesado estaba el viajero en entender la experiencia de la imagen y encontrar algún significado en ella? 5 = muy interesado.
<input type="checkbox"/> 5	Relevancia. ¿Hasta qué punto el viajero encontró la experiencia de la imagen relevante para él y para la vida real? 5 = muy relevante.
GENERAL	
<input type="checkbox"/> 5	Significado. ¿Cuánto de significativo encontró el viajero en esta sesión GIM? 5 = muy significativo.
<input type="checkbox"/> 5	Confort. ¿Cuánto de cómodo fue para el viajero el proceso GIM? 5= muy cómodo.

RESUMEN DE LA PUNTUACIÓN			
	Suma de Calificaciones	Total Posible	Porcentajes
Relajación/ Inducción	17	20	85 %
Imágenes	38	50	76 %
Respuestas a la Música	11	15	73,33 %
Respuestas al Guía	15	15	100 %
Procesamiento Verbal	20	20	100 %
General	10	10	100 %
Total	111 %	130 %	85,38 %

ANEXO IX.

TRÍPTICO INFORMATIVO DEL TALLER DE MUSICOTERAPIA GIM

Taller: La Competencia Emocional. Musicoterapia GIM para 3º de ESO

Estimadas familias:

Con el fin de trabajar y mejorar la Competencia Emocional del alumnado de 3º de ESO se presenta este Taller que se desarrollará como una actividad extracurricular.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL

La competencia emocional se define por la “madurez” que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece.

El alumnado de Secundaria obligatoria será competente para desde el conocimiento que tiene de si mismo y de sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva.

LA MUSICOTERAPIA

La Musicoterapia, que utiliza como herramienta fundamental la música, se presenta como un recurso muy útil para trabajar con el alumnado adolescente en la identificación de sus emociones y de las de los demás. Detectando los posibles estados de vulnerabilidad que pudieran dificultar su aprendizaje y su interacción saludable con el resto de sus compañeros, profesores y familias.

OBJETIVOS A TRABAJAR EN EL TALLER

- 1.- Empatía: La capacidad de ponerse en lugar del otro.
- 2.- Autoconciencia: justa percepción de las cualidades y carencias propias, capacidad de reflexión y autopercepción positiva de uno mismo (autoestima)
- 3.- Auto-regulación: gestión de emociones, auto-conocimiento, espíritu de superación y tolerancia a la frustración, asunción de la responsabilidad.
- 4.- Socialización: habilidades sociales para desenvolverse en el grupo, resolución de conflictos.

METODOLOGIA: MUSICOTERAPIA GIM

Con la Musicoterapia GIM (Imaginación guiada con música), se trabajará con una serie de programas de música clásica que servirán para estimular la imaginación de los adolescentes y poder expresar de forma simbólica diferentes estados emocionales.

El punto de partida, será una intención o un tema común de interés para el grupo, aunque progresivamente, se podrá pedir a los participantes que encuentren una intención personal. Posteriormente, se realizará una pequeña relajación para pasar a escuchar la música con los ojos cerrados y observar las imágenes que esta música nos sugiere. Una vez que finalice la música, todos los participantes plasmarán de forma gráfica las imágenes, colores o formas más significativas de su experiencia durante la audición.

Finalmente, se realizará una discusión post-sesión, para dar tiempo a que los participantes compartan sus experiencias y las relacionen con el tema elegido y con las imágenes observadas por cada individuo.

¿PARA QUÉ ES IMPORTANTE TRABAJAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL?

Para poder trabajar diferentes aspectos de la psique del adolescente y poder “darse cuenta” de distintos aspectos que están necesitando ser escuchados. Las “imágenes”, pueden dar un rostro a las emociones, para poder tomar conciencia de ellas y manejar mejor los diferentes estados emocionales. Los sentimientos son abstractos, las imágenes tienden a personificarlos.

Para fortalecer aspectos emocionales y cognitivos tendentes a desbloquear el aislamiento y favorecer la integración, la comunicación y la escucha en los adolescentes.

Para mejorar la convivencia, el aprendizaje y facilitar el crecimiento personal del adolescente de una manera integradora.

Para detectar los estados de vulnerabilidad y fortalecer mecanismos de protección. Crear y respetar reglas, ofreciendo al alumnado un espacio dentro del instituto para poder expresarse libremente, escuchar y ser escuchados.

INSCRIPCIÓN

La inscripción y el taller es gratuito, pero el número de plazas es limitado (máximo 12 alumnos/as). La admisión al taller vendrá determinada por el orden de recepción de las solicitudes. Si están interesados deberán cumplimentar la autorización que se adjunta y entregarla en Jefatura de Estudios, a través de sus hijos/as.

Animen a sus hijos/as a trabajar la competencia emocional para desarrollarse como personas íntegras, potenciando todas sus capacidades.

HORARIO Y LUGAR

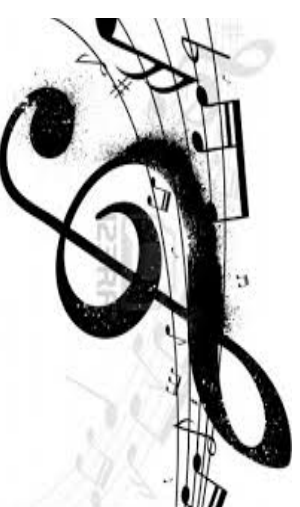
Horario: _____

Lugar: IES. Santamarca

PROFESORA RESPONSABLE

MARTA HERRAIZ PORTILLO:

Profesora de Música de Educación Secundaria.
Experta en Musicoterapia por la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá (Madrid)



Taller: La Competencia Emocional. Musicoterapia CIM para 3º de ESO

De Noviembre a Junio

Curso 2013- 2014

Plazas limitadas

ALUMNOS/AS DE 3º de ESO



ANEXO X

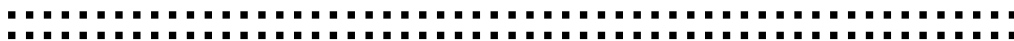
**MODELO DE DOSSIER ENTREGADO A CADA PARTICIPANTE EN LA
ÚLTIMA SESIÓN**

Sesión 20

Taller: La competencia emocional.

MUSICOTERAPIA GIM

para adolescentes.



CLARA RAMIREZ LÓPEZ

Marta Herraiz Portillo

Investigadora.

Musicoterapiagim@gmail.com

SESIÓN 1: 14 de Noviembre de 2013: *Música: Canon en Re Mayor de Pachelbel*

TITULO: Verano

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Mi línea temática giraba en torno a recuerdos que tenía, un poco modificados, pero siempre recuerdos. Mis recuerdos eran sobre la playa, exactamente Altea, un pueblo en Alicante donde tengo una casa y suelo ir a veranear con la familia de mi padre, de allí me aparecieron imágenes de mí nadando en el mar o con la canoa que tenemos y leyendo uno de mis libros favoritos en el jardín. También me vinieron recuerdos de mí tocando el piano en conciertos y de cumpleaños de amigos en el parque de al lado del instituto.

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: El mar, el camino hacia el faro, yo nerviosa tocando el piano y todos mis amigos y yo riéndonos juntos de pequeños en el parque.

3.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO: Felicidad, liberación y alegría pero a la vez nervios o nostalgia.

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Que son recuerdos que añoro por haber sido especiales a lo largo de mi vida, o que me han enseñado a ser más fuerte a medida que iba creciendo o lugares en los que me siento cómoda y contenta o incluso relajada.

5.- DIBUJO: Título: Verano



SESIÓN 2: 21 de Noviembre de 2013. “Pescamos en un lago” *Música: Arruyos “Songs for Baba”*

TITULO: El pez y la rosa.

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Mi historia comenzaba conmigo en un lago, éste lago estaba situado en un medio natural que recuerdo haber ido imaginando al leer algunos libros. Una vez en el lago me disponía a pescar cualquier cosa que hubiera sumergido en éste, y pescaba dos cosas un pez llamado Clarín y una rosa llamada Lira. Al final acababa dejando al pez en el agua y a la rosa entre unas plantas aunque cerca del lago, ambas cosas hechas a petición suya.

2.- ¿RECUERDAS QUÉ CONTESTABA EL OBJETO O “ESO” QUE PESCASTE?

- **Yo siento:** Pez: Que me quedo sin aire- Rosa: Que me muero
- **Yo deseo:** Pez: que me dejes vivir- rosa: que me dejes morir
- **Yo necesito:** Pez: agua- Rosa: Tranquilidad.
- **Yo secretamente, cuando nadie me ve:** Pez: Canto- Rosa: Pienso.
- **Nunca me llames:** Pez: Pescado- Rosa: Planta
- **La palabra que mejor me describe, es:** Pez: Azul- Rosa: Tristeza.

3.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: El azul del agua, las ganas de vivir del pez y en cambio la tristeza y las ganas de morir de la rosa.

4.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU

DIBUJO: Esperanza, me parecía que ambas cosas (el pez y la rosa) estaban angustiados o encerrados, tristeza, viveza y desesperación.

5.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Probablemente los sentimientos que experimento en diferentes ocasiones, cuando estoy feliz y quiero que me dejen vivir a mi manera o cuando estoy triste y preferiría no existir, no estar.

6.- DIBUJO. Título: El pez y la rosa.



SESIÓN 3: 28 de Noviembre de 2013. “Vemos una montaña”. Música: La habitación verde “Childhood rememberd”

TITULO: La libertad de la cima

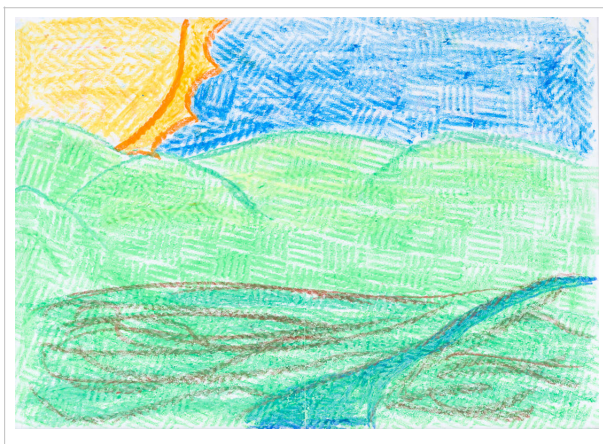
1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Mi historia trata de dos personas un chico y una chica, que están escalando una montaña. Una vez ha llegado la chica a la cima, contempla un paisaje que le transmite libertad ya que es inmenso, verde y con muchas variantes, es decir; con colinas, bosques, ríos, praderas... Por ello insiste al chico en que suba más rápido y con su ayuda para que pueda contemplar tan bello paisaje.

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: El paisaje que ve la chica una vez llegado a lo más alto de la montaña, las ganas del chico de terminar de escalar la montaña y la sonrisa que aparece en la cara de la chica al ver el paisaje.

3.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO: Felicidad, atrevimiento, libertad, ansia, relajación y ganas de descubrir.

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Puede tener relación con unas excursiones que hacía con el cole y que aún sigo haciendo a causa de mis padres, subir una montaña, senderismo... y llegar a la cima y contemplar cuanta inmensidad de naturaleza se extiende ante tus ojos.

5.- DIBUJO: Título: La libertad en la cima.



SESIÓN 4: 12 de Diciembre de 2013: “Una persona en el regazo”.

Música: Shepherd’s Lullaby (Arruyos).

TÍTULO: Por siempre y para siempre

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Comenzaba conmigo en la playa, exactamente en la playa que se puede ver en la película de Pablo Neruda y el cartero. Esta playa era una playa pequeña, solitaria, pero tranquila y muy bonita. En un principio yo me encontraba allí sola, vestida con ropa de verano, apoyada en las rocas que hacían de pared unos pocos metros más allá de la orilla, pensando en cosas en las que nunca me había parado a pensar; pero más tarde, la historia cambiaba y aparecían dos chicos jóvenes, de unos 21 años, la chica medio tumbada, medio apoyada en el chico y este acunándola o abrazándola entre sus brazos. A ambos se les veía felices, con planes de futuro perfectos, pero con la mente en otro sitio como si en ese momento aquello no tuviera importancia, se les veía muy enamorados y liberados, se podría decir que disfrutaban de una atardecer de verano en aquella preciosa playa acompañados el uno del otro.

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN, ¿Qué personas aparecen en tu historia?: El día tan bonito que hacía, el mar calmado pero el sonido de las olas al chocar contra la arena, la pareja tan feliz que formaban aquel chico y aquella y chica. Al principio yo, y más tarde dos chicos de unos 21 años juntos con una cara tan inmensamente feliz imposible de arrebatar.

3.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO: Calma, añoranza, felicidad, alegría y comodidad.

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Yo me identifico con estas personas, correctamente con la chica, me pareció que podría ser yo dentro de unos 7 años con mi pareja, felices y planeando nuestro futuro, aunque en ese momento simplemente disfrutando de lo que tenemos y de que nos tenemos.

5.- DIBUJO: Título: Por siempre y para siempre



SESIÓN 5: 16 de Enero de 2014: Programa “Explorations”.

1ª Sesión completa.

FOCO DE INTENCIÓN: Me da un poco de corte pero era saber si realmente estaba enamorada, porque a veces los sentimientos me confunden.

TÍTULO: La soledad de uno mismo

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Primero aparecía en un jardín parecido al de los palacios de Viena con todos mis compañeros, que estábamos sentados en círculo hablando, gritando... Más tarde me pareció que me cansaba estar ahí por lo que me levantaba y me metía en un bosque-parque que había al lado del jardín. Este bosque-parque me parecía un lugar muy agradable y tranquilo que me daba la soledad que yo buscaba, poco después de haberme introducido en el bosque-parque encontraba una fuente con asientos, por lo que decidí sentarme a leer (Me pedías que te dijera el libro que leía, pero sinceramente, o no leía ninguno en concreto o no me acuerdo. Pero supongo que sería uno de una saga que se llama Cazadores de Sombras: Los Orígenes, que me gusta mucho, o alguno de Jane Austen). Un

rato más tarde aparecía una persona que aunque no estoy segura de saber quién era, prefiero no nombrar; y nos poníamos a hablar. Entonces el paisaje tornaba y aparecía yo sola en un monte completamente nevado con una cima llana y extensa. A continuación volvían a aparecer mis amigos y de nuevo, yo, al rato me volvía a alejar llegando a un lado de la cima donde me sentía tan cómoda y libre que llegaba a volar. Pero después una luz, como la de un libro que leí (La Emperatriz de los Etéreos), empezaba a tirar de mí, en cierto modo era agradable pero yo tenía la sensación de que no era bueno que me dejara llevar por ella. Entonces aparecieron mis amigos, en primer lugar la persona que había aparecido antes en el bosque, después Esther y seguidamente los demás. Todos estos empezaban a gritarme que no me fuera, que me quedara; pero la fuerza con la que la luz tiraba de mí me impedía retroceder por lo que como yo sabía que no iba a conseguir volver, decidí tocarles a mis amigos el piano (así como en el aire).

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: Los jardines de los palacios, el bosque y su fuente, la montaña nevada, yo libre, la luz llevándome, mis amigos pidiendo que volviera y yo tocando el piano.

3.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO: Alegría, diversión, tranquilidad, relajación, vergüenza, liberación, angustia, intranquilidad, calma.

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Puede que esté relacionado con el gran cariño que siento hacia mis amigos, aunque, a lo mejor, ellos no sean conscientes de ello. Como me siento cuando estoy con cierta persona en el día a día. Lugares ideales para mí. Mi afición por leer. Y las posibles sensaciones que experimento en diferentes momentos.

Posible foco u objetivo para la próxima sesión: ¿Por qué cambias o debes cambiar para ser aceptado? ¿Por qué razón no puedes ser tú mismo en todo momento?

5.- DIBUJO: Título: La soledad de uno mismo



RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1.- ¿Te has relajado antes de comenzar la música? Me ha costado un poco relajarme porque no encontraba una buena postura.

2.- Recuerdas si ¿alguna parte de tu cuerpo estaba más tensa o te ha costado relajarte? Las Piernas.

3.- Durante la relajación había “algo” que te estaba molestando, algún sonido, algún pensamiento, estabas inquieto/a, alguna preocupación, etc...

No se, puede que sí porque me distraía con pensamiento, pero no sabría decirte el que.

4.- ¿Te ha parecido “muy larga” la parte musical? No. Creo que ha estado bien.

5.- En algún momento has deseado que la música terminara ¿Por qué? No. No he tenido esa necesidad.

6.- ¿Cómo te has sentido al terminar la sesión? Extraña, rara, investigada.

7.- Durante “el viaje musical” ¿aparecían muchos pensamientos racionales o simplemente te has dejado llevar por la música? Ambos.

8.- Si has tenido muchos pensamientos ¿Qué pensabas? Mis amigos, lugares bonitos y en esa persona de vez en cuando.

9.- ¿Te hubiese gustado aclarar algo específico con referencia a tu “viaje musical”?

¿El qué? En un principio sí, el foco que pedí al principio. Pero ahora pienso que era una tontería y que hay cosas más importantes.

SESIÓN 6: 23 de Enero de 2014. (Sesión verbal) Reflexión personal sobre la sesión del 16 de Enero.

Reflexiona sobre la sesión del día 16 e incluye todas las relaciones que encuentres entre tus imágenes y tu objetivo inicial y con tu vida en general. También el libro que comentaste, ¿qué relación puede tener con tu objetivo? y esa luz que te atrapa... ¿qué podría significar en relación con situaciones de tu vida?.

Ese fue el primer día que hicimos una sesión completa al ser más larga fue bastante intensa. Con respecto a la pregunta que me hice, que como finalmente había dicho había sido una chorrada, supongo que me la plantearía porque en esta edad cuando estamos enamorados nos confundimos mucho, pero resulta ser que una semana más tarde de habérmela planteado en aquella sesión ya no siento nada por esa persona, no sé si habrá sido cosa del inconsciente o algo así, pero ahora me siento mucho más liberada ya no me siento atada a esa persona, pendiente de ella (digo ella refiriéndome a persona) en cada momento con la oportunidad de conocer a nuevas personas. Eso por un lado, te lo comenté porque como mi tema estaba relacionado con ello y esa persona aparecía varias veces en el viaje.

Con respecto a los libros, pues a ver, yo hace como dos años me aficioné mucho a la lectura, aunque suelo leer sagas y algunas personas dicen que eso son chorradas fantásticas o románticas, a mí me encantan me hacen reír, llorar...y me gusta aún más leer si lo hago con música. Tengo en mi estantería una parte con mis libros y aunque no sean personas siento un gran respeto hacia los libros. Además muchas veces cuando releo una parte de un libro, me pongo a llorar (en verano terminé una saga preciosa y cuando llegué al epílogo lloré muchísimo, más tarde le quise leer esa parte a mi madre me puse también a llorar) he de decir que soy una persona muy sentimental que lloro muy fácilmente pero no me importa, ya que cuando lloro me siento mucho mejor, como si soltara toda la rabia que llevo dentro. Reconozco que me he ido por otro lado, pero así me puedes conocer un poco mejor. Y con respecto al viaje supongo que los libros aparecen porque forman parte de mi vida, y estos viajes en cierto modo la narran ¿no?

Y el libro que te nombre de La Emperatriz De Los Etéreos es un viaje que va haciendo una chica en busca de su amigo y a medida que va pasando por diferentes lugares y retos se va convirtiendo en etérea, cada vez más transparente, hasta que llega a un lugar donde una luz va tirando de ella para acabar siendo neutra, pero ella no quiere acabar con así con esa vida y lucha contra la luz, al final encuentra a su amigo y oponiéndose a la luz la destruye... Supongo que por ello me saldrá la luz, aunque en mi caso yo interpretaría la luz como una cuerda que tira de mí hacia la madurez, al paso de los años, al cambio.

SESIÓN 7: 30 de Enero de 2014: Programa “Quiet Music”. 2ª Sesión completa.

FOCO DE INTENCIÓN: (frase que escribiste en tu hoja antes de comenzar la música): **¿Por qué actuamos de diferente manera a como somos, cuando estamos con los demás?**

TÍTULO: “Exploración”

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Comenzaba estando en una pradera o sabana, a eso de las 19:00 de la tarde, a mi izquierda había una casa china, en la que después de observar el panorama me disponía a entrar. En un principio estaba a oscuras pero luego empezaba a aparecer luz y había un salón y personas chinas tocando instrumentos o tejiendo, después subía a la planta de arriba en la que encontraba un balcón, me asomaba y en el exterior había una fiesta con mucha gente...más tarde como queriéndome alejar de allí aparecía en un palacio de cristal, en el que entraba y había dos grandes escaleras que se unían donde al principio había unos hombres tocando y luego parejas de baile vestidos como a lo antiguo bajaban bailando para salir al jardín que daba al otro lado.

Al final del patio había una gran salida que me llevaba a una gran llanura entre unas colinas (parecida a la de una escena que sale en la película Narnia, jejeje). Al principio aparecía en clase, pero como si la clase se estuviera dando en aquel lugar, seguidamente los pupitres iban desapareciendo y aparecía mucha gente mía conocida principalmente gente joven, y acabábamos todos sentados en un círculo grandísimo, y entonces todos se callaban como si tuvieran vergüenza, después aparecía yo cómo subiendo en una luz en el centro del círculo.

Al final cuando la luz cesaba pasaba un rato hasta que la gente empezaba hablar, y cuando lo hacía, hablaba como si nunca se hubieran hablado como por primera vez y con timidez. Y ahí acaba.

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: Palacio de cristal, la gente vestida de época. Llanura entre colinas, con gente conocida a mi alrededor, la luz y la timidez que presentan todos los que estaban en el círculo después de que yo volviera a estar en el suelo.

3.-SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO:

Curiosidad, asombro y verdad

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Pues como ya explique, el día a día en el que veo a la gente actuar falsamente o fingir ser una persona que no es. Y a mí misma siendo en algunas situaciones también así para ser aceptada por todos cuantos me rodean.

5.- DIBUJO: Título: Exploración



RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- 1.- **¿Te has relajado antes de comenzar la música?** Sí, como ya dije hasta que encuentro la postura correcta me cuesta concentrarme, pero una vez que la he encontrado consigo relajarme.
- 2.- **Recuerdas si ¿alguna parte de tu cuerpo estaba más tensa o te ha costado relajarte?** Las piernas quizás, además de que tenía tos que me incomodaba un poco.
- 3.- **Durante la relajación había “algo” que te estaba molestando, algún sonido, algún pensamiento, estabas inquieto/a, alguna preocupación, etc...** Bueno pensaba en la fiesta que teníamos algunos por la tarde de unos americanos que habían venido de intercambio con 2º de ESO y que nosotros también habíamos hecho.
- 4.- **¿Te ha parecido “muy larga” la parte musical?** Me desconcentraba un poco en el momento en el que acababa una canción y comenzaba otra y no se oía nada, pero por lo demás no.
- 5.- **En algún momento has deseado que la música terminara ¿Por qué?** No, porque estaba cómoda, aunque el sonido del timbre me molestó un poco.
- 6.- **¿Cómo te has sentido al terminar la sesión?** Bastante bien, con sueño pero bien.
- 7.- **Durante “el viaje musical” ¿aparecían muchos pensamientos racionales o simplemente te has dejado llevar por la música?** Ambos, tenía en la cabeza el tema que habíamos elegido el de si íbamos a seguir estando juntos más adelante pero en cierto modo me he dejado llevar por la música.
- 8.- **Si has tenido muchos pensamientos ¿Qué pensabas?** Como ya te he dicho en el tema que nos habíamos planteado y en mis amigos especialmente los que estamos en musicoterapia.
- 9.- **¿Te hubiese gustado aclarar algo específico con referencia a tu “viaje musical”?**
¿El qué? Si realmente vamos a dejar de vernos o seguiremos el contacto unos con otros.

SESIÓN 8: 13 de Febrero de 2014. (Sesión verbal)

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE TU DIBUJO Y TU “ÚLTIMO VIAJE”, incluyendo las valoraciones y comentarios expresados en la última sesión.

Supongo que la pradera/sabana y yo en un estado de agradable soledad significan momentos de mi vida relacionados con momentos relajados, o situaciones pensativas.

Por otro lado el alejarme de una celebración o fiesta en un sitio en el que estoy cómoda, supongo que representará la necesidad de estar sola o simplemente observar a la gente desde fuera, como si ellos no me pudieran ver, por ello supongo también el palacio de cristal que me permite ver a la gente como si pudiera observar cómo es su personalidad en la realidad ya que les puedo ver a través de las paredes de cristal. Y de nuevo cuando comienza el baile de época, que a mí es una celebración que me parece muy bonita, incluso lo evito. Al marcharme del palacio aparezco en aquella extensión de campo dando clase con mis amigos (está escena se suele repetir probablemente porque es una situación de mi día a día).

Y ya por último el momento en el que aparecen gente conocida, de mi edad o unos años más mayor que yo (digamos que todos jóvenes) en un círculo cada uno con la gente que más se lleva ,como es

normal, están hablando, gritando, bromeando...pero cada uno escondiendo realmente su verdadera personalidad, así que yo, que sigo como ausente me dirijo al centro del gran círculo y cuando la luz me empieza a elevar, como si estuviera volando, la gente se calla, no por haberme visto a mí, ya que no me prestan atención, sino porque algo les calla como si de repente se hubieran destapado y los demás pudieran ver como son en realidad. Al rato cuando vuelvo a estar en el suelo, todos tienen vergüenza a hablar, miedo a mostrar como realmente son, a que una simple palabra cambie la perspectiva que tienen los demás sobre ellos. Y yo contenta con mi actuación les dejo ahí para que empiecen de nuevo como las verdaderas personas que son, para que se acepten y respeten los unos a los otros.

Para que no haya mentiras y solo verdades.

SESIÓN 9: 20 de Febrero de 2014: Programa “Secret Garden”. 3ª Sesión completa.

FOCO DE INTENCIÓN: ¿Cómo nos sentimos con las personas de nuestro entorno?

TITULO: “Diferentes caminos”

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Mi historia comenzaba con todos los que vamos a musicoterapia en una playa bastante larga y de arena, como normalmente en mis viajes era el atardecer había luz pero el sol empezaba a esconderse. En un principio estábamos en la orilla todos juntos riéndonos o persiguiéndonos unos a los otros, hasta que al final acabábamos todos en el agua salpicándonos y pasándonoslo bien. Más tarde acabábamos haciendo un círculo entre todos en el mismo mar, y ya más calmados hablábamos de cosas que nos habían ocurrido los chicos como siempre haciendo tonterías y nosotras riéndonos por chorradas, pero a medida que iba pasando el tiempo sin apenas darnos cuenta nos dábamos la vuelta y quedando de espaldas a los demás algo así como unas paredes transparentes nos guiaban la vista hacia nuestro futuro o destino. Nos enseñaba la vida que acabábamos llevando por habernos hecho mayores y haber escogido un camino determinado. Y con nuestras vidas seguíamos sin darnos la vuelta para ver a aquellos que habíamos dejado atrás. Pero en el fondo nos habíamos separado tan de repente que queríamos respuestas y poder volver a encontrarnos. Entonces las sillas transparentes que nos situaban en nuestra futura vida empezaban a girar volviendo a ponernos de frente unos a otros y con nostalgia y extrañeza pero a la vez contentos hablábamos de cómo era nuestra nueva vida, sobre en lo que coincidíamos unos y otros. Hasta que finalmente ya sabiendo que íbamos a mantener el contacto, aunque con unos más que con otros volvíamos a darnos la vuelta, teniendo respuestas y sabiendo que seguiríamos en contacto.

2.- IMÁGENES QUE TE LLAMAN LA ATENCIÓN: El mar en calma, todos en círculo, las paredes transparentes separándonos nuestro reencuentro

3.- SENTIMIENTOS O EMOCIONES QUE TE SUGIERE TU HISTORIA O TU DIBUJO: Felicidad, diversión, despido inesperado, nostalgia, impaciencia, diferencia y alegría

4.- QUÉ PUEDE SIGNIFICAR TU HISTORIA EN RELACIÓN CONTIGO: Supongo un poco el futuro que nos espera y como acabaremos separando aunque a lo mejor podamos seguir en contacto.

5.- DIBUJO: Título: Diferentes caminos.



RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- 1.- **¿Cómo te encontrabas antes de comenzar la sesión?** Bastante cómoda.
- 2.- **¿Te has relajado antes de comenzar la música?** Sí, tenía un poco de tos que me incomodaba un poco pero sí.
- 3.- **Recuerdas si ¿alguna parte de tu cuerpo estaba más tensa o te ha costado relajarte?** Las piernas como normalmente.
- 4.- **Durante la relajación había “algo” que te estaba molestando, algún sonido, algún pensamiento, estabas inquieto/a, alguna preocupación, etc...** Estaba un poco ansiosa de que llegara una fiesta que teníamos esa tarde con americanos que habían venido en un intercambio con segundo de la ESO.
- 5.- **¿Te ha parecido “muy larga” la parte musical?** No, me ha gustado porque me ha completado perfectamente la historia.
- 6.- **En algún momento has deseado que la música terminara ¿Por qué?** No, ya que mi historia aún no había acabado.
- 7.- **¿Cómo te has sentido al terminar la sesión?** Como siempre con sueño y un poco extraña.
- 8.- **Durante “el viaje musical” ¿aparecían muchos pensamientos racionales o simplemente te has dejado llevar por la música?** Bueno tenía en mente el foco de intención pero por lo demás no.
- 9.- **Si has tenido muchos pensamientos ¿Qué pensabas?** No muchos como ya he dicho.
- 10.- **¿Te hubiese gustado aclarar algo específico con referencia a tu “viaje musical”?**
¿El qué? Si perderíamos o no el contacto.
- 11.- **¿Cómo te has ido después de terminar la sesión?** Contenta, completada.

SESIÓN 10: 06 de Marzo de 2014. Reflexión personal sobre la sesión del 20 de Febrero.

Empezaba con todos los que vamos a musicoterapia en la playa, jugando gritando... Hasta que finalmente acabábamos en el agua formando un círculo en el comentábamos y nos reíamos de cosas. Poco después sin darnos cuenta nos íbamos dando la espalda, aunque manteniendo el círculo, y un poco más tarde estábamos inmersos en nuestra supuesta futura vida, observándola... Pero todos teníamos el impulso de buscar respuestas a aquello por lo que nos habíamos separado los unos de los otros tan de repente. Así que al final nos acabamos dando la vuelta aún en nuestros sitios y reencontrándonos, obteniendo finalmente respuestas, y manteniéndonos en contacto.

Me dijiste que dijera resumidamente como me sentía yo en la vida real, con las personas que aparecían en el viaje, aquí te pongo como me hacen sentir las siguientes personas:

María: puedo sincerarme con ella porque sé que me entiende y solemos tener normalmente los mismos puntos de vista. Además me gusta hacer el tonto con ella. Pero a veces lleva la broma un poco lejos y puede molestar, y otra cosa que me irrita un poco de ella es que en algunas ocasiones dice que algo le ha salido muy mal y al final los resultados son muy buenos y es algo que molesta un poco.

Carmen: la considero una buena amiga ya que le suelo contar mis sentimientos o emociones y ella a mí, y luego juntas nos reanimamos o nos damos esperanzas, además de que a veces me lo paso muy bien con ellas. Pero algo suyo que me irrita es que en ocasiones parece que quiere molestar a posta, que si tu estas muy bien con alguien ella meterse en medio y hacerte desaparecer, además de le gusta dirigir o comentar excesivamente las cosas de los demás.

Lucía: la conocí a los dos años y es una amiga muy leal, la considero una chica muy madura (algo que a veces me molesta, ya que en ocasiones nos suele llevar la contraria pero simplemente porque tiene la respuesta más sensata). Además me río mucho con ella y sé que puedo hacer el tonto sin que me mire con cara rara. Si hay algo que me irrita ya lo he dicho que a veces me molesta que sea tan madura cuando tan solo tenemos 14 años. Pero a pesar de ello sé que siempre va a estar ahí cuando la necesite.

Víctor: normalmente suelo tener más relación con las chicas, pero con Víctor llevo desde pequeña y me parece un amigo simpático, gracioso y divertido con el que te puedes reír bastante. Pero a veces le da por ponerse borde y es un poco desagradable. Además de que en cuanto le cuentas algo tuyo más personal te está dando la molestando con eso todo el día, pero supongo que esto es algo que te hace tener afecto por él.

Sara: aunque suena un poco cutre, diría que es mi segunda mejor amiga, la quiero mucho y me encanta cuando se ríe de mis tonterías. Además solemos coincidir a la hora de opinar aunque cuando no lo hacemos nos enfadamos un poco la una con la otra, pero pronto lo solucionamos ya que no nos gusta estar

enfadadas. Y algo que me irrita de ella es realmente eso, que si le llevas la contraria se enfada mucho contigo y te hace enfadar. Luego sé que es una chica un poco difícil que no a todo el mundo le cae bien porque a veces contesta de manera un poco borde, pero yo después de muchos años de amistad con ella he comprobado que si actúa así, es realmente una muestra de afecto, que es difícil de apreciar.

David: es con el que menos tiempo llevo, le conocí hace tres años, pero desde el primer momento pude comprobar que era un chico muy gracioso y simpático, nos hace reír a todos un montón, y algo que me gusta de él a diferencia de otros chicos es que no se burla de mí cuando me sincero con él y me sabe perdonar fácilmente. Pero algo suyo que me irrita es que a veces se comporta de manera muy borde, y al menos conmigo a veces está muy simpático y otras todo lo contrario, muy desagradable. Pero supongo que todavía me quedan algunos años para conocerle más a fondo y llegue a entender ese extraño comportamiento que tiene en ocasiones conmigo.

Miguel: llevo bastantes años con él y me parece un chico muy interesante y simpático. Me río mucho con él y me gusta comentar con él gustos que aunque no siempre sean los mismos, es agradable compartir diferentes opiniones (siempre en un buen rollo claro). Pero precipitándome un poco considero que es un chico con un cambio de estado/comportamiento muy brusco ya que a veces estás muy amable y agradable y en otras muy borde y desagradable. Pero a pesar de todo me parece un chico muy cariñoso.

Esther: es mi mejor amiga, la quiero muchísimo, porque es la persona con la que más me sincero aunque en ocasiones no comparto la misma opinión conmigo. Además me río con ella un montón y estamos todo el día haciendo el tonto y bromeando cosa que me encanta. Puedo llorar con ella (soy una persona muy sensible) sin tener vergüenza de lo que pueda pensar porque sé que siempre me va a apoyar o comentar libros con ellas como con otros no puedo hacer. Algo que me irrita es que a veces no sé si está en plan broma o en serio ya veces creyendo que está en broma me enfado con ella por algunas cosas que hace, o que cada una nos empeñemos en que tenemos razón en un tema y sean opiniones diferentes. Pero a pesar de todo la quiero muchísimo no sé qué haría sin ella, no quiero perderla.

Bueno ni a ninguno quiero perder, porque aunque algunas cosas de cada uno me irriten, forman parte de mi vida y sin ellos no sería lo mismo.

SESIÓN 11: 13 de Marzo de 2014: Programa “Reflexiones”. 4ª Sesión completa.

FOCO DE INTENCIÓN: Explorar el estrés.

TÍTULO: La falsa mentira

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Comenzaba en un entorno/paisaje que me imaginé al leer el libro “Mansfield Park” de *Jane Austen*, este paisaje consistía en: una mansión muy grande y antigua rodeada de una pradera y una cordillera de montañas, además de un río etc.

Además para llegar a ese lugar situado en Inglaterra había que atravesar un largo camino a través de un otoñal bosque junto al río. Una vez allí me encontraba rodeada de gente bailando al ritmo de la música, por lo que después de bailar un rato y de parecer simpática con gente de la que nunca había sabido nada (una situación un poco estresante), quise despejarme entrando en la gigantesca mansión, y poco después acabé en el patio trasero de la mansión de nuevo con más gente de la fiesta bailando, comiendo y hablando (de nuevo un tanto estresante).

Mientras estaba en el patio trasero me dediqué a observar la fachada de la grandiosa mansión y vi a un chico que me llamó la atención, por lo que decidí subir para contemplarle desde más cerca y quizás para preguntarle porque se apartaba de la fiesta, pero cuando yo había llegado al balcón donde se encontraba él ya se había ido. Salí corriendo al jardín delantero y vi como una carroza tirada por caballos que se movían sin tocar el suelo. Pero algo me tiraba a seguir a aquel chico, por lo tanto seguí a la carroza corriendo por el camino del bosque hasta llegar a un arco en la piedra de la montaña que daba a una gran plaza con una bonita casa con vistas al mar, pero en la plaza había gente pobre, esclavos quizás dando vueltas sin rumbo alguno, así que decidí esconderme tras unas rocas por miedo a que el chico fuera la mala persona que había dejado a esa pobre gente ahí tirada.

Pasé la noche entre las rocas y finalmente pude comprobar que él no era sino un chico que ayudaba y acogía a los pobres y enfermos y les ayudaba a recuperarse, así que decidí acercarme a preguntarle que era exactamente lo que hacía, y después de una corta pero agradable conversación, me enteré de que era un sanador que con sus propias manos, salvaba a la gente de la muerte. Así que viendo la acción tan caritativa que el chico realizaba me dispuse a ayudarlo.

DIBUJO: Título: La falsa mentira.



SESIÓN 12: 20 de Marzo de 2014: Programa “Childhood Remembered”. 5ª Sesión completa.

FOCO DE INTENCIÓN: ¿Cómo me relaciono con los demás?.

TÍTULO: “Desde el punto de vista de todos”.

1.- LÍNEA TEMÁTICA O HISTORIA: Mi viaje comenzaba conmigo tumbada en una lancha/ bote al borde de un acantilado, tumbada al sol. Después me levanto y me meto por un pasadizo que hay en el acantilado, que tiene ventanas de piedra con vistas al mar. Durante el paseo por las cuevas con ventanas, me encuentro a mi tío y a mi abuela, cada uno en sitios diferentes.

Después de conversar con ellos llego a una parte de la cueva con un lago/ hueco con agua y delfines, con mis conocidos alrededor mirando y sonriendo.

Seguidamente me meto en el agua vestida con neopreno y me pongo a jugar con los delfines, después me agarro a uno que a través del agua, me conduce hasta donde tenía la lancha, por un recorrido del mar, por debajo del acantilado.

Una vez delante del acantilado, me fui alejando de la costa a lomos del delfín. Me sentía inmensamente feliz, libre y veloz. Y mis conocidos me observaban contentos desde unas terrazas del acantilado que habían aparecido en ese momento.

Y entonces emergiendo y saliendo del mar debido al movimiento del delfín, empiezo a sentir como si diera vueltas sobre mi misma y después me encontré viajando alrededor de nuestro planeta, observando como los ricos, tan avariciosos y egocéntricos gastaban su dinero sin importarles lo mucho que sufrieran los demás. Claro, que incluso ellos sufrían, acababan con una vida llena de cosas, sin nada más que necesitar, desesperados o derrochando furia con cada persona.

Por otra parte había gente más humilde, de una calidad de vida media, felices pero constantemente preocupados por cosas que debían carecer de importancia. Y por último, pude observar a la gente sin recursos, muerta de hambre, en guerra... Y me di cuenta que debía mostrar a los diferentes tipos de personas el mundo que tenían fuera de su entorno y que no veían. Mostrarle que había gente en peores condiciones y salían adelante, a otros enseñarles a compartir y a empatizarse, a otros a preocuparse por los suyos y no permitirles derrumbarse, etc...

Y yo más tarde ya, tumbada en la hierba del acantilado, increíblemente e inimaginablemente les mostraba a cada uno otras vidas y una inmensa empatía y tristeza les inundaba, que les hacía sufrir por los otros, por aquellos que no conocían.

Y desde entonces, aprendieron a aceptarse, a cuidarse, a ayudarse, a mejorarse a sí mismos y a compartir desde objetos hasta emociones.

Por último yo satisfecha con el trabajo que había llevado a cabo, me alejaba andando en un primer lugar por el agua y después por el aire y todos mis conocidos y mucha de la gente que había cambiado se despedían de mi y me daban las gracias...mientras yo me alejaba de ellas y me acercaba a una luz que era tan potente, que poco me dejaba ver.

DIBUJO: Título: Desde el punto de vista de todos.



SESIONES INDIVIDUALES

SESIÓN 13.13: 03 de Abril de 2014: Programa “The Unforgetting Heart”. 1ª Sesión individual: VIAJA CARLA

FOCO DE INTENCIÓN: ¿Por qué no me acuerdo de nada?.

TÍTULO: “Buscando el punto desconocido”.

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Carla durante su viaje musical: Historia de Carla:

“La música me sugiere un campo de trigo con el cielo azul y con mucho viento. El trigo es de color amarillo y está muy seco. Voy vestida de baile, como de ballet, con una falda. Soy mayor que ahora, creo que tengo 17 años.

No conozco el lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí. Es un chico muy alto, con el pelo oscuro y está lejos. Siento curiosidad por ver a ese chico. Puedo acercarme más a él y me llama la atención que está mirando hacia un punto, pero en ese punto no hay nada, el chico está pensando. Yo estaba bailando pero ahora estoy mirando también hacia ese punto pero no hay nada, el cielo y ya está.

Ahora veo que el trigo se mueve más lento y no hay tanto viento. Hay una mariquita en una rama del trigo. La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace.

Estiro el brazo y la mariquita se ha ido. Miro a ver si está el chico allí, pero ya no estaba. Me levanto para ver donde se ha ido y observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo.

Observo que el chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”.

Al finalizar la historia, Carla se emociona.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes.

2º.- Ponle un título al dibujo: buscando el punto desconocido.

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? (Puedes pensar en Carla o no)**

Me da la sensación de que el chico, ya sea guapo o atractivo, o no; le genera mucha curiosidad, yo diría que es como un mundo para ella, un mundo que no conoce y que le gustaría describir.

Por otro lado está la mariquita, a lo mejor es un ejemplo de alguien a quien le tiene aprecio, porque parece mostrarse interesada con ella y le gusta observar cómo consigue la comida.

Luego está el árbol, que debe representar a alguien o a algunos, y para ella debe ser gente llena de vida y que siempre tiene el apoyo de otros. Y bueno el ir vestida con traje de ballet y estar en un campo de trigo yo creo que le hace sentir cómoda.

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

“El lugar donde me encuentro, no es conocido para mí, y veo que hay alguien más, pero esa persona tampoco es conocida para mí.”

Hay una mariquita en una rama del trigo. La mariquita está buscando comida y observo cómo lo hace. Me gusta ver cómo consigue hacer lo que hace.

Observo que a lo lejos hay un árbol con las hojas muy verdes. Quiero ver si tiene algún fruto y mientras observo que es muy alto y que tiene mucha vida dentro. No está solo.

El chico ha vuelto y está sentado en el árbol y vuelve a mirar al mismo punto y yo me siento a mirar hacia el mismo punto”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.**

Me parecen importantes porque marcan los puntos más importantes de su historia, y porque son los que ella quiere descubrir, observar o conocer.

La primera, muestra como ese entorno es desconocido para ella.

La segunda, sobre como disfruta observando a la mariquita.

La tercera, sobre la vida del árbol y lo acompañado que esta, la poca soledad que le rodea.

Y la última, sobre ese punto extraño al que siempre mira el chico y al que definitivamente se decide ella también a mirar-

DIBUJO: Título: Buscando el punto desconocido



SESIÓN 13.14: 10 de Abril de 2014: Programa “abandonen to bonding”. 2ª Sesión individual: VIAJA LUNA

FOCO DE INTENCIÓN: “Que la música le ayude a explorar los colores del pez y conocer qué representan”

TÍTULO: “Los peces libres también tienen amigos”.

En la sesión del jueves 10 de abril, Luna fue la “viajera” y el objetivo o foco de intención que se planteó antes de comenzar la música fue el que “la música le ayudase a explorar los colores del pez y conocer qué representan”

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Luna durante su viaje musical.

Historia de Luna:

“La música me sugiere un pez en el océano, es un pez de muchos colores: rojo, rosa, azul y plata. Este pez se mueve en zigzag por el océano esquivando las algas que encuentra a su paso.

Aparece una medusa y la observa. El pez observa a la medusa y siente asombro. La medusa no siente nada.

Me llama la atención la boca del pez, que es amarilla y pequeña. Abre la boca y cuando hace este movimiento parece asustado. Puede que tenga miedo. A su alrededor hay océano y burbujas.

La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez.

El pez se va a las profundidades del océano y se siente asustado porque no hay luz. Sus colores ya no se pueden ver.

En las profundidades el pez ve escafandras y cascos. Se siente menos asustado y su movimiento es más pausado está más quieto.

El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz. Su movimiento es lento y lo único que se puede distinguir y ver es su ojo y la boca. El pez observa esa luz. La atmosfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien.

El pez se va a buscar a alguien y se va a la superficie. Desde ahí, desde la superficie se pueden ver los colores del pez. Además destacan los corales que se encuentran cerca de la playa.

No hay nadie más cerca de la playa. El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz. Observa que hay más peces y que son de muchos colores como él pero cada uno de un color: verde, rojo, amarillo, azul...

Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él.

El pez necesita hacer amigos, pero no puede decirle a ningún pez lo que necesita porque le da vergüenza.

Por tanto el pez tan solo observa y pasan muchos peces. Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente y entonces se encuentra con otro pez y se siente muy contento.

La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo: Los peces libres también tienen amigos

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? (Puedes pensar en Luna o no)**

Quizás al tener este viaje se ponía en el lugar de alguna persona a la que le cueste encontrar amigos o comunicarse con los demás. No creo, pero a lo mejor esta situación que le ocurre al pez le ha ocurrido alguna vez a ella, y después de ir conociendo a diferentes especies; con algunas se asombra, con otras sonríe, a otras simplemente las observa... Pero al final encuentra a alguien a quien de verdad le puede entregar su amistad.

O también puede tratarse de que cada color del pez represente una situación de la historia. La medusa está relacionada con el color rosa, la luz que ve en las profundidades del océano con el color plata, los corales de color rojo y los peces de azul (aunque también sean de otros colores).

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

“La medusa sigue ahí y no existe comunicación entre la medusa y el pez.

El pez ve una luz y se acerca hacia la luz. La luz está lejos, pero se acerca y sólo se ve esa luz.

La atmosfera de ese lugar, donde se encuentra el pez es tensa. El pez necesita a alguien.

El pez observa los corales. Le gustan los corales. Puede acercarse más a ellos y se siente a gusto y feliz.

Aunque puede comunicarse con estos peces no se comunica con ninguno y ningún pez necesita comunicarse con él.

Le llama la atención el orden en el que pasan y él no está incluido en ese orden. El pez de colores no tiene ningún orden, se mueve libremente.

La comunicación entre los dos peces es agitada. El pez de colores está contento y el otro está normal. Se hacen amigos”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Expícalas.**

Me parecen que van mostrando las diferentes situaciones por las que pasa el pez, va mostrando también las diferentes etapas o barreras que pone el océano como la vida. Además enseña cómo reacciona o se siente en cada momento.

La primera frase muestra la incomunicación que tiene el pez con los demás.

El interés que muestra por una luz en la segunda, cosas contrastantes como que en algo totalmente oscuro se vea una luz.

En la tercera, la necesidad del pez de tener a alguien cerca, que le ayude o apoye.

En la cuarta, la comodidad que siente al ver cosas que le gustan o le resultan familiares.

En la quinta, la capacidad de poder hacer algo pero no querer por miedo o vergüenza.

En la sexta, la libertad que, en cambio, siente al no tener que depender de nadie.

Y en la última, la felicidad que experimenta al hacer un amigo.

- **¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Lucía al comenzar la sesión “qué representan los colores del pez”?**

Pues como ya he explicado antes creo cada encuentro del pez con otro animal representa un color de su cuerpo, quizás son los sentimientos que experimenta en dichos momentos.

DIBUJO: Título: Los peces libres también tienen amigos



SESIÓN 13.15: 24 de Abril de 2014: Programa “Explorations”. 3ª Sesión individual: VIAJA ESTRELLA

FOCO DE INTENCIÓN: “Permite que la música te lleve a algún lugar”.

TÍTULO: “Querer sentir por otros”.

En la sesión del jueves 24 de abril, Estrella fue la “viajera” y el objetivo o foco de intención que se planteó antes de comenzar la música fue el que “la música le lleve a algún lugar”

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Estrella durante su viaje musical.

Historia de Estrella:

“Estoy al lado de un río y paseo entre los juncos y llevo un vestido como de princesa de Disney. Estoy ahí, paseando entre esos juncos y subo por una colina hacia un castillo de sólo una torre.

La atmósfera de ese lugar es tranquila pero desde que he visto los caballos me he puesto tensa, son caballos marrones y grandes. Estoy corriendo hacia el castillo y me he mojado los pies porque estoy descalza y los siento como que tienen que estar fríos, pero no lo están.

También hay nubes pero sólo se ve el castillo y la rampa por la que están subiendo los caballos y los juncos de al lado, pero no sé que hay más allá de los juncos.

En ese lugar estoy corriendo. Antes me sentía asustada pero ahora tengo ganas de llegar al castillo. Donde se acaban los juncos hay un río de nubes con gente que está pasando con barcas, son campesinos. No conozco a nadie.

Me llama la atención que hay gente de todas las edades trabajando. Son campos de cultivo que llegan hasta el castillo pero no hay un pueblo debajo, hay campo. Ahora subo la rampa por la que han ido los caballos y es de tierra y puedo ver campo alrededor. Los campos son como campos de Castilla, como los que veo cuando voy a mi pueblo. Muy separados y lisos. Los puedes diferenciar por los colores.

Hay dos personas en la puerta y al ver que estoy subiendo me dejan entrar. Una persona es alta y fornida y la otra es rechoncha y bajita. No las conozco pero siento calidez.

Ahora me he ido del castillo y estoy caminando por un río con poca profundidad y con poco agua, es muy claro todo. Siento que hay alguien más a los lados pero no sé ni qué hay a los lados ni veo a nadie. Ahí, me siento incómoda. La incomodidad sobre todo la siento en la espalda.

Puedo ver piedras más grandes y hierbas al lado de los juncos y veo cosas que vuelan a los lados. Son como hadas, personas pequeñas con alas, de tonos que se supone que tienen que ser fuertes pero están un poco apagadas. Ese lado del río no les gusta porque no hay sol. Al otro lado de los juncos están saliendo hadas más bonitas. En este lado, está oscuro, están como enfermas. No me siento bien, quiero ayudarles pero no sé que hay que hacer.

Un hada se ha quedado tumbada en una roca y las demás están alrededor de ella. Esa, está muy enferma y no puede respirar, se está apagando. Yo estoy observándola, las demás saben que lo mejor es que se tiene que ir. Se convierte en polvo y siento tristeza. El polvo se va con el río.

En el río sigue habiendo agua pero ahora estoy al lado de castaños verdes. Las hadas no siguen ahí, tienen que estar dentro del bosque porque viven ahí pero ya no las veo.

Estoy en el campo de los campesinos y están cortando azúcar. He visto esta escena en una película en donde se les obliga a cortar azúcar, y no me gusta. Necesito decirles que no tienen por qué estar ahí. Ahora están en una casa todos juntos y están comiendo juntos. Ahí están felices porque tienen gente que les apoya. Yo sé que están felices ahora pero que otro día no lo van a estar porque van a tener que volver a cortar azúcar.

Ahora estoy arriba, lo veo desde arriba todo. Veo que hay partes en donde la gente está contenta, son partes más felices y otras en donde se acumula todo lo malo, que es la parte de río donde estaban las hadas como muertas. Desde ahí, siento que soy más libre y que puedo volar. Estoy menos tensa que abajo y estoy más relajada. Mi cuerpo está estirado y relajado y no hay tensión. La espalda se mueve para poder volar pero está relajada”

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes.

2º.- Ponle un título al dibujo: Querer sentir por otros

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? (Puedes pensar en Estrella o no)**

Opino que Estrella está observando todo desde fuera, como viviendo la vida de otros, sufriendo por otros, o disfrutando por otros. Me parece que es representativo a la empatía, se pone en el lugar de los otros. No le gusta ver sufrir a los demás y le gusta hacerles felices. También creo que aunque las cosas no sean perfectas o no salgan como a ella le gustaría las acepta. Sabe que en la vida hay que pasar por momentos difíciles, y sabe superarlos. Si una persona no trata a otra como debería ser ella piensa que hay que darle al tema la justa importancia, pero no más de la que debe o no serás feliz. Y opino que en la parte en la que se eleva y vuela, está siendo como ella quiere ser, ha soltado toda la tensión y me parece que está en el lugar donde quiere ella estar.

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

Ver campo alrededor. Los campos son como campos de Castilla, como los que veo cuando voy a mi pueblo.

Siento que hay alguien más a los lados pero no sé ni qué hay a los lados ni veo a nadie. Ahí, me siento incómoda. La incomodidad sobre todo la siento en la espalda.

En este lado, está oscuro, están como enfermas. No me siento bien, quiero ayudarles pero no sé que hay que hacer.

Yo estoy observándola, las demás saben que lo mejor es que se tiene que ir. Se convierte en polvo y siento tristeza. El polvo se va con el río.

Necesito decirles que no tienen porqué estar ahí. Ahora están en una casa todos juntos y están comiendo juntos. Ahí están felices porque tienen gente que les apoya. Yo sé que están felices ahora pero que otro día no lo van a estar porque van a tener que volver a cortar azúcar.

Desde ahí, siento que soy más libre y que puedo volar. Estoy menos tensa que abajo y estoy más relajada. Mi cuerpo está estirado y relajado y no hay tensión. La espalda se mueve para poder volar pero está relajada”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Expícalas.**

Me parece y soy consciente de que su pueblo es un lugar muy importante para ella, ya que hay vive la mayor parte de su familia y le inspira los campos esos le inspiran confianza.

La sensación de que alguien te vigila o está detrás de ti pero tú no la puedes ver, le provoca incomodidad miedo.

A lo que me refería antes al decir que le dolía ver a otros pasar por situaciones difíciles. Querer ayudar pero no tener los medios o la capacidad para hacerlo.

Aun aceptando las fases de la vida y sin conocer siquiera a la persona, siente tristeza, lástima por ella.

Le gusta ver a los campesinos felices, ver que se sienten bien y se divierten, pero saber también que hay veces que son obligados a hacer cosas que no quieren, a pasar por momentos por los que no deberían pasar.

Y al final incluso aunque te pongas en el lugar del otro sufras por él o te alegres, saber que hay cosas que es mejor dejarlas pasar y saber principalmente controlar tu vida, saber reaccionar con la misma mentalidad que como lo hacía con los otros.

- **¿Qué relación crees que tiene esta historia con el foco de intención propuesto por Estrella al comenzar la sesión “qué la música le lleve a algún lugar”, es decir, con qué aspectos de su vida crees que tiene relación esta historia?**

Me parece que ella es una persona que hace mucho por conseguir lo que quiere, pero que sabe que lo que se pueda decir de ella o que a otros les hacen mal, es lo que menos importa. Porque sabe que las personas que de verdad la quieren nunca la decepcionarán y estarán ahí para lo que sea.

DIBUJO: Título: Querer sentir por otros



SESIÓN 13.16: 08 de Mayo de 2014: Programa: “Reflections”. 4ª Sesión individual: VIAJA CLARA

FOCO DE INTENCIÓN: “Permite que la música te ayude a soltar la presión”

TÍTULO: “Vivimos para ser aceptados”

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relataste durante tu viaje musical:

“La música me sugiere un campo con colinas y flores. Hace un poco de viento y está anocheciendo y yo estoy ahí. Tengo la misma edad que ahora. No puedo ver como voy vestida.

Puedo ver que estoy rodeada de mucho campo y me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí. Hay gente a lo lejos, algunos son como gente de hace siglos que vivía en otra época y otros son de ahora. No reconozco a nadie.

Está saliendo la luna y se ha hecho de noche. A mi lado hay una niña pequeña que tiene coletas y el pelo castaño. Es una niña bajita y va de mi mano. Está niña que expresa confianza y es alguien que puede estar a mi lado. La niña no la reconozco pero me recuerda algo. Con la niña me puedo comunicar.

La niña quiere ir a algún lugar pero no sabe dónde.

A lo lejos del paisaje me parece que hay mar. Yo estoy llevando a la niña cerca del acantilado. La niña se siente como si fuera a descubrir algo. Hemos llegado y bajamos por unas escaleras a la arena y llegamos a la cala.

Me llama la atención que el agua está oscura porque es de noche. Mi cuerpo se siente cómodo y tranquilo, liberado. Y el cuerpo de la niña se muestra curioso.

Estamos observando el mar, hasta donde llega y nos metemos en el mar, aunque con ropa, llevamos camisón las dos. Llevamos una ropa parecida. En el agua, al principio nadamos con la cabeza arriba, pero luego nos metemos debajo del agua y seguimos nadando. Podemos respirar debajo del agua.

Vemos peces, luces de colores en diferentes lugares. Dentro del agua estamos felices y libres.

Dentro del agua podemos soltar todo lo que llevamos encima en plan de sentimientos o emociones. Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otras está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás. Esas personas son gente de mi entorno, gente que veo por la calle, gente de otra época.

Veo la falsedad de esa gente porque les rodea, es como si fuera una luz que les rodea a todos. Esa luz parpadea. Esas personas no ven su falsedad, ven la de otros.

Deseo que esas personas sean como quieran que sean, que sean de verdad, pero a ellos les da igual. A esas personas se lo digo, pero no me escuchan. Se lo digo, y se me quedan mirando con cara rara. Les digo que tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas. Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piense cada uno lo que quiera.

Cuando me voy me siento calmada, feliz y sin presión.

La niña sigue conmigo, está en el agua haciendo volteretas y se siente feliz. El paisaje es el mismo de antes, pero el mar está más calmado que antes y ahora el agua en vez de ser oscura es clara. Y puedo ver todo a través de ella y puedo ver cada cosa y animal en su lugar. Veo núcleos donde todo está en orden.

Mis manos se sienten relajadas, sueltas, sin tensión en los dedos. Puedo tocar el agua del mar, el agua está un poco fría, pero no me importa. La niña también puede tocar el agua.

A la niña le digo que sea como de verdad quiera ser. Cuando le digo eso a la niña se queda asombrada, porque ella ya es verdadera, tranquila, curiosa. Ella ya es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren. Yo quiero actuar bien.

Siento que esas personas a veces hacen lo que pueden. Yo no quiero decirles nada. Me da igual lo que hagan. Ya no me tengo que preocupar yo de que hagan las cosas bien.

Yo me tengo que preocupar de que estemos bien, de que este bien, eso antes, pero ahora de mi misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes.

2º.- Ponle un título al dibujo: Vivimos para ser aceptados

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación con tu foco de intención “Permite que la música te ayude a descargar la presión”?**

Como recordarás después de la sesión lloré, y eso además del viaje era una vía para descargar mi presión. Yo creo que llevaba mucho tiempo sin llorar, y yo que soy una persona muy sensible, a la que le gusta llorar, llevaba mucho tiempo sin hacerlo, supongo porque era feliz y las cosas iban bien, pero creo que es necesario descargar toda la presión y la rabia que tienes de vez en cuando, y yo encontré esa rabia en la forma de actuar de las personas.

Yo esto no lo veo solo en la gente de mí alrededor, lo veo en la gente de la vida cotidiana, de la calle. Es continuo, quizás no sea como yo lo veo pero en mi opinión gente que suele moverse en un ambiente de mucho dinero más formal, actúan siempre igual es como si les rigieran unas normas, como si sus vidas fueran películas siempre iguales. Y luego está el caso de la gente más cercana a mí, en mi opinión creo que hay que adaptarse a las diferentes situaciones y esto genera

unos pequeños cambios en tu forma de ser pero que eso no genere un cambio en tu persona o en tu comportamiento.

Creo que si observo tanto estos aspectos de la gente es porque temo ser como ellos, no quiero vivir una vida escrita, una vida con normas sobre cómo ser o cómo actuar, no me apetece actuar como muchos creen que se debe hacer, NO QUIERO.

¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?

Me siento pequeña, insignificante, la gente no se fija en mí.

Me llama la atención que el agua está oscura porque es de noche. Mi cuerpo se siente cómodo y tranquilo, liberado. Y el cuerpo de la niña se muestra curioso.

Suelto rabia, estoy cansada, falsedad. Suelto la falsedad de otros, no la mía. La falsedad de otras está cuando actúan, cuando estás con gente que no tienes confianza, que actúan falsamente. Y a esas personas aunque las puedo ver, las he dejado atrás.

Veo la falsedad de esa gente porque les rodea, es como si fuera una luz que les rodea a todos. Esa luz parpadea. Esas personas no ven su falsedad, ven la de otros.

Les digo que tienen que ser como ellos de verdad son y no ser personas falsas que actúan así sólo para ser aceptadas. Puedo repetírselo, lo grito para que me oigan los que están muy lejos y luego me voy. Puedo gritarlo otra vez, pero prefiero irme y que piensen cada uno lo que quiera.

La niña es como quiere ser y yo también soy como quiero ser pero me molesta que otras personas hagan cosas que no quieren.

Me tengo que preocupar de mi misma y de seguir mi camino. Yo no estoy enganchada a nadie.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.**

Me parece importante porque:

1ª. Muestra mi esfuerzo en vano por conseguir lo que creo que es mejor de esas personas.

2ª. Porque encuentro un lugar donde estoy tranquila y calmada y porque la niña muestra interés por mi agobio.

3ª. Ya que dice como descargo toda la presión y la razón de porque la tenía acumulada.

4ª. Porque muestra cómo podemos ver la falsedad o el peculiar comportamiento de los demás pero no de nosotros mismos.

5ª. Porque me parece interesante, importante, necesario, que lo sepan, que alguien de una vez se lo diga, que dejen de comportarse mal con unas personas para agradecer a otras, que tienen derecho a ser ellos mismos que nadie les va a castigar, se lo digo de todas las maneras pero para ellos mis palabras no tienen interés, ni sentido, no se paran a pensar en ellas.

6ª. Porque me siento obligada, porque creo que para ser feliz tengo que conseguir que todos estemos bien, yo hago todo lo que puedo, pero ellos no dan de su parte, sigue sin importarles lo más mínimo.

7ª. Porque me da una respuesta, porque esa respuesta además de dárme la yo misma también la gente más cercana a mí me lo dicen, TIENES QUE PREOCUPARTE POR TI, ES TU VIDA NO LA SUYA.

- **¿Qué relación puede tener esta historia con tu vida?**

4º.- Después del viaje nos quedamos conversando con el grupo y comentaste, contesta a las preguntas:

“Después del viaje siento que puedo ser yo misma, aunque creo que el haber hecho el viaje delante del grupo, supone una barrera. Pero siento que yo no soy la responsable de los actos de otros que sólo soy responsable de mi misma. A veces observo cosas que los demás hacen que no son buenas para los demás y para mí tampoco. Las hacen para ser aceptados, yo a veces también hago cosas para ser aceptada pero intento ser yo misma.

Emocionalmente me siento un poco cargada. Al grupo no le quiero decir nada porque cada uno ya sabe lo que tiene que hacer.

Carmen opinó: que te gustaría verte reflejada en la niña pequeña. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

Puede que sí, quizás sea porque la niña no siente la obligación de preocuparse por todos los demás, vive su vida, con su gente, pero su mayor importancia no es esa.

A Esther le llamó la atención la parte de cuando gritas a la gente y piensa que a lo mejor son cosas que no dices, pero que son cosas que te gustaría decirles porque te molestan, pero no lo haces. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

Sí, estoy de acuerdo, claro que me gustaría gritarles, lo pienso miles de veces, primero a la gente que conozco después a los que no, pienso en gritar lo más alto posible “dejad de ser así, dejad de ser bordes, arrogantes, desinteresados...dejad de discriminar a la gente por cualquier diferencia, dejad de trataros así cuando ninguno tenéis porque echaros la culpa de nada, no os dais cuenta, yo os lo grito con la mirada, una y mil veces, con la mirada os pregunto ¿por qué? ¿por qué tenéis que actuar o fingir ser así? ¿quién os ha quitado vuestros verdaderos pensamientos? ¿por qué no os dais cuenta de lo mucho que me esfuerzo en conseguir lo mejor para todos, o simplemente porque no queréis daros cuenta?” Solo busco el por qué. Y si no lo hago es por miedo, por miedo a que no me den una respuesta, por miedo a que no me den la respuesta que quiero, el porqué de actuar de esa manera, tanto jóvenes como adultos (no todos, pero casi todos).

Algunas personas no entendieron muy bien el viaje. ¿Cómo se lo explicarías?

Simplemente decirles que para entenderlo tienen que poner ganas, que si de verdad no quieren darse cuenta, allá ellos. Y que si en verdad les importa entenderán mi viaje, no están obligados a hacerlo pero quizás así descubran cosas que nunca se habían parado a pensar, a pesar de que sabían que estaban presentes.

5º.- Después nos quedamos tu y yo conversando y comentaste, contesta a las preguntas:

“Yo quería que ellos (el grupo me entendiera) y que se entendieran ellos mismos. ¿Qué te gustaría exactamente que ellos entendieran? ¿Cómo se lo podrías transmitir?”

Que ninguno nos vemos por fuera, y que deberíamos hacerlo para ver los grandes errores que cometemos.

Hay gente de clase que beben y eso no está bien y me gustaría que se dieran cuenta. Otras personas imitan a otras y no descubren su personalidad. Porque si no nos criticáramos tanto seríamos más de verdad. Son bromas pero se critica. ¿Cuáles son exactamente las críticas que escuchas que más te molestan?

A algunas chicas por no hacer ese tipo de cosas nos llaman niñas, inmaduras y quizás alguna vez tontas, pero yo he aprendido una cosa, sino van a respetar a la persona que de verdad soy no merezco perder el tiempo intentando con ellos este tipo de cosas.

Ahora mismo tengo confianza con Esther y le cuento lo que me pasa y ella aunque se da cuenta de las cosas, dice que a ese tipo de gente no hay que hacerles caso y que peor para ellos.

A veces estamos todos juntos y estamos bien, pero a veces estamos con otra gente que es amiga mía y ellos son como los maduros por hacer esas cosas, pero sólo lo hacen para ser aceptados por el grupo y creerse más mayores.

A veces nos pueden discriminar por no hacer esas cosas, pero yo sé que no lo voy a hacer, pero me molesta que después de un tiempo juntos parece que teníamos confianza los unos con los otros y me molesta que nos tratemos de diferente manera por no hacer todos lo mismo.

¿Cómo te puedes relacionar con esas personas desde tu ser verdadero, desde tu autenticidad? No entiendo muy bien esta pregunta pero creo que diciéndoles a la cara lo que pienso y lo que siento.

¿Qué te aporta cada uno de los miembros del grupo con los que te relacionas, tanto con los de musicoterapia, como de otros amigos de fuera? Me aportan diversión, juventud por hacer lo que quieres y pensar lo que tú de verdad piensas, pero también me aportan falta de madurez, de capacidad para querer y darse cuenta de las cosas que de verdad importan.

¿En qué aspectos de tu vida crees que te deberías preocupar más por ti y no tanto por los demás?

A la hora de elegir amigos o de confiarles cosas. A la hora de decidir mi futuro, no en función de los demás sino mía. A la hora de juzgarme a mí misma. Solo decir, que intentaré que nos llevemos bien sacando a mostrar nuestros errores, pero que si no quieren darse cuenta a pesar de ello, seguir para adelante, que en un futuro aquellos que me acepten y acompañen en situaciones difíciles serán los que merezcan un sitio a mi lado, y los demás que aprendan (aunque tarden) a encontrar su sitio ellos solos, sino supieron aceptar mi ayuda para dar el paso de la ignorancia a la verdad, el problema es suyo, NUNCA MÍO.

DIBUJO: Título: Vivimos para ser aceptados



SESIÓN 13.17: 22 de Mayo de 2014: Programa: “The Unforgetting Heart”. 5ª Sesión individual: VIAJA SANDRA

FOCO DE INTENCIÓN: No lo verbalizó

TITULO: “La tranquilidad del mar”

En la sesión del jueves 22 de Mayo, Sandra fue la “viajera” y el objetivo o foco de intención que se planteó antes de comenzar la música no fue verbalizado por Sandra, aunque sí pensó en un foco.

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Sandra durante su viaje musical.

Historia de Sandra:

“La música me sugiere una playa con arena, rocas y me imagino en esa playa en donde no hay nadie. Estoy yo sola con la misma edad que tengo ahora. Pero no puedo verme a mí misma.

Lo que más me llama la atención es el mar que tiene muchas olas. La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad.

El color del mar es muy oscuro y no hay nadie en el mar. Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual.

Al ver que todo es igual, no me gusta y desearía que la playa fuera diferente en distintas partes. Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual.

Ahora estoy caminando por la orilla y las olas me mojan los pies y no hay nada más. Me gusta que las olas me mojen los pies porque me hace sentir relajada y tranquila.

No hay nada con lo que me pueda comunicar, quizá con el mar que me aporta alegría. En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes

2º.- Ponle un título al dibujo: La tranquilidad del mar

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? (Puedes pensar en Sandra o no)**

Yo creo que muestra como es Sandra, o al menos como se siente. Ella lo tiene todo planificado siempre, todo en su sitio, las cosas nunca son diferentes y por eso cualquier cambio no le gusta, o quizás sea que le da miedo, puede que le de miedo que se produzca un cambio, algo diferente que no tenía planificado. Yo creo que este es un factor que le impide dar el paso a una madurez más desarrollada, ella cuando quiere es muy madura pero en otras ocasiones no lo

es, no se da cuenta de que al hacer o decir una serie de cosas que pueden molestar a los demás, y tiene que aceptar que todo el mundo da el paso y que no pasa nada porque se produzcan cambios en tu vida, su propio viaje lo dice quiere que el mar tenga partes diferentes, pero siempre es igual.

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

La atmósfera de ese lugar me transmite tranquilidad.

Exploro ese lugar un poco más pero observo que todo es igual.

Me gustaría pedir ese deseo: que las cosas fueran diferentes, pero no sé a quién pedirselo. Todo el rato todo es igual.

En el mar me siento tranquila y sin estrés pero aquí me siento todo lo contrario, estresada”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.**

Me parecen importantes porque:

1ª. El mar le transmite tranquilidad, yo diría que es porque se asemeja con el verano, sin el estrés de los exámenes y la presión del instituto, en mi opinión esos son los dos factores más importantes en la vida de Sandra: el estudio y la relajación en el verano, pero no le interesa tanto intentar conocer a más gente de la que ya conoce o salir por ahí con los amigos.

2ª. Como su mismo viaje lo dice, todo es igual, a nivel general las cosas son siempre las mismas en su vida. No entra ni sale gente o momentos diferentes pero inolvidables, es el curso y el verano, siempre el curso y el verano, todo lo que ocurra exterior a eso no tiene importancia para Sara.

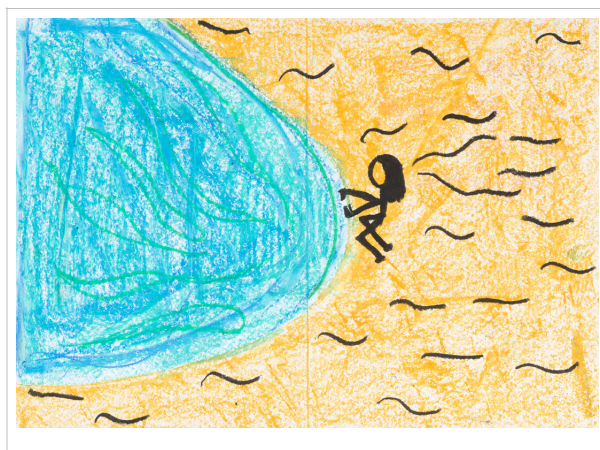
3ª. En el fondo quiere cambiar, quiere madurar pero no hasta llegar a ser adulta, sino para llegar a tener la mentalidad típica de una chica de su edad. El problema es que ella piensa que no hay nadie que le ayude a dar ese paso, porque nada cambia. En mi opinión quizás se tenga que encontrar a sí misma para dar ese paso.

4ª. El mar como ya he dicho es el verano, su casa su familia, donde se siente resguardada porque todo está en su sitio, pero el “aquí” que nombra se refiere al instituto que tanto a nivel educativo como social le ofrece retos que ella tiene miedo a superar, por ello siente estrés.

- **¿Qué relación crees que tiene esta historia con Sandra?**

Como ya he explicado es un retrato de su vida, tranquilidad, verano, igualdad y por otro lado estrés, instituto y su gente, cambios... Sandra tiene que dar el paso tiene que dejar atrás esa mentalidad que, no en el caso de los estudios, pero sí en la vida social, en la vida exterior; la invade.

DIBUJO: Título: La tranquilidad del mar



SESIÓN 13.18: 29 de Mayo de 2014: Programa: “Quiet Music”. 6ª Sesión individual: VIAJA DANIEL

FOCO DE INTENCIÓN: Foco libre.

TÍTULO: “Atreverse a hacerlo”

En la sesión del jueves 29 de Mayo, Daniel fue el “viajero” y el objetivo o foco de intención que se planteó antes de comenzar fue: “Permite que la música te ayude a imaginar lo que sea”.

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Daniel durante su viaje musical.

Historia de Daniel:

“La música me sugiere una puesta de sol. Es como el paisaje de una sabana, donde se ve la puesta de sol desde una roca alta. Me recuerda al Rey León. Creo que está saliendo el sol, pero yo no estoy ahí.

Hay un niño en la roca, con su padre. Es un niño pobre que está comiendo de un cazo. Su padre es alto y fuerte.

Están comiendo en silencio, no se comunican y están comiendo sopa en lo alto de la roca viendo la puesta de sol. Están relajados.

Me llama la atención que hay un pájaro en un árbol. Un pájaro grande y negro. El pájaro está posado en el árbol de espaldas a la puesta de sol.

No me puedo acercar más al pájaro porque si me acerco mucho se espanta.

El niño no ve al pájaro, pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. El pájaro necesita ir con ellos para comer del cazo. El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. El pájaro esta solo.

El pájaro se vuelve hacia su casa y se siente bien en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien.

Cuando el pájaro se va volando el padre y el niño se dan cuenta.

El pájaro se mete en su nido y dentro hay otro pájaro. Esos dos pájaros se pueden comunicar. Se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida.

Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer. El pájaro se siente bien y las personas dejan que el pájaro coma.

Cuando ha terminado de comer, el pájaro se lleva el cazo al nido porque lo quiere compartir con el otro pájaro. Se siente bien porque ha conseguido la comida.

Las personas se van sin su cazo y se van felices porque el niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien”.

A continuación:

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes.

2º.- Ponle un título al dibujo: Atreverse a hacerlo

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación?**

Yo creo que a lo mejor la relación que tiene con Daniel puede ser que le de miedo mostrar lo que quiere o como es en verdad, como el pájaro negro que no se atreve a coger el cazo por miedo a lo que puedan hacer los humanos. Yo creo que esto puede ser una situación que Daniel haya vivido o que viva; ser aceptado al mostrarte como de verdad eres y no ser criticado o juzgado por lo que quieres. Supongo que al final muchas de los viajes tienen relación “dar el paso sin ser juzgado”, y en el viaje es otra persona quien le enseña cómo dar el paso, arriesgando, pero finalmente consiguiendo lo mejor para uno mismo.

Aunque también pienso que en la última frase cuando dice que él se siente bien, me ha hecho pensar que quizás la historia no esté referida solo a él. A lo mejor él quiere que sean otras las personas que den el paso a hacer algo que antes no hacían de esa manera que todos estén contentos y se lleven bien.

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

El niño no ve al pájaro, pero el pájaro está viendo el cazo de la sopa. El pájaro necesita ir con ellos para comer del cazo. El pájaro si puede ir con ellos pero no se atreve a estar con los humanos. El pájaro está solo.

Se siente bien en el camino de vuelta a casa porque en su casa está bien.

*Los dos pájaros se turnan para coger la comida y les cuesta conseguir esa comida.
Hay un pájaro más atrevido que se acerca al cazo y los humanos le dejan comer. El pájaro se siente bien y las personas dejan que el pájaro coma.*

Se siente bien porque ha conseguido la comida.

El niño ha dado de comer a los pájaros y se siente muy bien. Yo me siento bien”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Expícalas**

Me parecen importantes porque:

1ª. El pájaro que se asimila a una persona no se atreve a dar el paso, no se atreve a ir a por lo que necesita.

2ª. En su casa y rodeado de un ambiente más familiar y cercano se siente cómodo, a gusto.

3ª. No es fácil ser aceptado, no es fácil arriesgar, no es fácil conseguir lo que quieres y necesitas, porque cuando das un cambio no se complace a todo el mundo.

4ª. Es el primero en arriesgar y el que dará ejemplo y animo a los demás para conseguir su meta.

5ª. Como la victoria del otro es compartida y los demás también pueden disfrutar de ella, y se sienten bien, se dan cuenta de que para sentirse bien y, de nuevo, conseguir lo que quieres hay que dejar atrás los miedos. 6ª. Y por otro lado, aquellos que reciben a los nuevos o su forma de ser también se sienten bien, quieren estar todos juntos y contentos, hacer nuevos amigos o simplemente sentirse bien por ayudar a los demás.

- **¿Qué relación crees que tiene esta historia con Daniel?**

Me parece que la relación que tiene con él es la necesidad de ver que la gente se lleva bien y que si a veces es necesario hacer cosas a las que no estás acostumbrado con tal de llevarte bien con todos merece la pena y luego te hace sentir bien.

- **¿Qué foco crees que pensó antes de comenzar el viaje? No lo sabes, pero trata de imaginártelo una vez que has leído la historia de Daniel.**

Supongo que sería algo parecido a “Cambiar y arriesgar es mejor”

DIBUJO: Título: Atreverse a hacerlo



21ª SESIÓN: 05 de Junio de 2014: Programa: “Reflexiones”. 7ª Sesión individual: VIAJA VALENTÍN

FOCO DE INTENCIÓN: Foco libre.

TÍTULO: “Un collar y un perro que inspiran confianza”

En la sesión del jueves 05 de Junio, Valentín fue el “viajero” y el objetivo o foco de intención que se planteó antes de comenzar fue: “Permite que la música te lleve a explorar alguna historia”.

Para rellenar esta AUTOEVALUACIÓN, te voy a presentar la historia que relató Valentín durante su viaje musical.

Historia de Valentín:

“La música me sugiere un parque grande con pocos árboles y todo está lleno de césped. Yo estoy en ese parque y tengo la misma edad que ahora. Estoy buscando algo, y estoy andando. Alrededor puedo ver gente a lo lejos y no hay nada más. Me estoy acercando a esa gente. A esas personas no las conozco.

Sigo buscando algo, pero no sé lo que es. Busco por el suelo. Quiero encontrar algo. Veo algo a lo lejos que brilla y me acerco. Es algo brillante y plateado, como un collar. Lo cojo y me siento feliz. Me lo guardo en el bolsillo. A mi alrededor veo un perro que está corriendo que se acerca a mí. Ese perro me suena y parece que el perro me conoce porque se pone a saltar encima de mí. Yo le acaricio. El perro me hace sentir más altivo. Mi collar sigue en el bolsillo. El perro se aleja porque lo llama su dueño y se va alejando cada vez más. Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Pero el perro se va. Cuando se va, yo lo miro. Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos. Tengo mi collar en la mano y para mí significa algo que he encontrado, que he conseguido y me aporta confianza”.

1º.- Haz un dibujo representativo de esas imágenes.

2º.- Ponle un título al dibujo: Un collar y un perro que inspiran confianza

3º.- Contesta a continuación las siguientes preguntas:

- **¿Qué puede significar esta historia según tu interpretación? (Puedes pensar en Valentín o no)** Quizás porque desconozco más cosas de Valentín no sabría relacionando exactamente con situaciones de su vida, pero lo que me parece es que busca con ansia algo que más tarde resulta ser el collar, que es un objeto que le inspira confianza, le hace estar feliz, se convierte para él como un amuleto sagrado. Y luego está el perro que le hace sentir altivo, le gusta que el perro le preste tanta atención, le hace sentirse soberbio a lo mejor no superior pero sí diferente, y luego contiene el collar brillante y plateado, su amuleto, algo valioso que no piensa perder. Entonces cuando el perro (persona-personas) se va, él no quiere que se vaya piensa que sin él no es lo mismo, no se sentirá igual de altivo y completo, lo que en mi opinión quiere decir que necesita a gente que le preste atención o sino no se sentirá lleno. Claro que luego tiene el collar (personas más cercanas y queridas), algo que nadie se lo puede arrebatar, y lo que le mantiene feliz y no le hace perder el control.

- **¿Qué frases te parecen más importantes de todo el relato?**

Estoy buscando algo, y estoy andando. Sigo buscando algo, pero no sé lo que es. Busco por el suelo. Quiero encontrar algo.

Es algo brillante y plateado, como un collar. Lo cojo y me siento feliz. Me lo guardo en el bolsillo.

Un perro que está corriendo que se acerca a mí. Ese perro me suena y parece que el perro me conoce porque se pone a saltar encima de mí. Yo le acaricio. Me hace sentir más altivo. Mi collar sigue en el bolsillo.

Cuando el perro se aleja, siento que le necesito. Me gustaría decirle que volviese pero no se lo puedo decir porque no me oye. Está muy lejos.

Tengo mi collar que he conseguido y me aporta confianza”.

- **¿Por qué te parecen importantes esas frases? Explícalas.**

Me parecen importantes porque:

1ª. Necesita buscar algo o alguien que le apoye en su trayecto, en su vida, que este ahí apoyándole. No sabe cuándo podrá aparecer pero sabe que lo necesita.

2ª. Lo encuentra, o les encuentra a aquellos que más necesita, que aparecen brillando, es decir, que pasan a formar una parte importante de su vida y sabe que no hay otro/otros, por eso decide conservarles bien (guardándolo en el bolsillo).

3ª. Y luego aparecen otros (perro), no son iguales que el los otros (collar), pero misteriosamente les reconoce le hacen sentir bien y le prestan atención.

4ª. Pero ellos no pueden estar ahí para siempre, saben que no son importantes para Víctor y que no tiene porqué seguir atados a él, alguien les llama (el dueño) ahora no son ellos los que buscan, sino los que son buscados. Cuando comienzan a irse a alejarse Valentín se da cuenta de que ellos han estado esperando ahí por él para que les considerara iguales que a los otros (collar), pero no lo ha hecho y ahora se da cuenta de que les pierde, quiere pedirles perdón pero ya es tarde ellos no volverán, han encontrado a gente que de verdad les quiera o acepte o que al menos lo muestre. SE HAN IDO.

5ª. Ellos se han ido pero no supo retenerles, por lo que considera que no son los adecuados para él, se merecen algo mejor, y sabe que los que de verdad necesita son aquellos

que han estado ahí siempre como algo más (el collar), quedan los justos y necesarios para hacerle feliz.

- **¿Qué relación crees que tiene esta historia con Valentín?** Ya lo he explicado pero diría que esta historia refleja la vida de Valentín mostrando aquellos que esperaron por su amistad pero él no supo cómo dársela y que acabaron por irse; y por otro lado los que de verdad deben estar con él y a quienes Víctor si ha sabido entregar su amistad, los que siempre estarán ahí y le acompañarán.

DIBUJO: Título: Un collar y un perro que inspiran confianza



CUESTIONARIO FINAL (Sesión 20):

TALLER DE MUSICOTERAPIA GIM: *La competencia emocional en Secundaria*

Para terminar el taller de Musicoterapia GIM (Imaginación Guiada con Música), que comenzamos el 14 de noviembre de 2013, te voy a pedir hoy, 12 de Junio, que rellenes el siguiente cuestionario para valorar tu grado de satisfacción con el mismo y para conocer en qué aspectos te ha servido para explorar más cosas de ti mismo/a y de los demás.

1.- ¿Has sentido confianza para expresarte en el grupo de Musicoterapia? ¿Con qué personas te has sentido más inhibido/a (cortado/a)?

En general he podido expresar prácticamente todo, pero diría que si me cortaba más era quizás por lo que pudieran pensar Valentín.

2.- ¿Consideras que en el taller de Musicoterapia ha favorecido la comunicación entre los miembros del grupo para poder expresar cada uno sus opiniones?

Sí, para mí mucho.

3.- Después de haber participado en este taller de Musicoterapia ¿consideras que las emociones, la manera de “sentir” de cada uno, influye en otros aspectos del adolescente, como sus estudios, sus relaciones sociales y familiares?

Lógicamente, cada uno vive la vida de diferente manera que los demás, en casa con su familia, a la hora de hacer amigos o de estar con los tuyos o incluso al planificarse el estudio.

4.- ¿Crees que la Musicoterapia GIM, es decir, la imaginación guiada con música, puede ayudar a explorar y a conocer aspectos emocionales de los adolescentes?

Por mi parte sí. Los viajes representan situaciones que se asimilan a las que vivimos o sentimos cada uno de nosotros; cómo nos comportamos con los amigos, como actuamos en situaciones difíciles, como expresamos lo que queremos o sentimos... yo veo muy claramente que los viajes son el espejo de la vida de nosotros.

5.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que las imágenes que estimula la música están “hablando” de aspectos de la persona, es decir, tienen que ver con la persona que hace “el viaje”?

Como ya he dicho, por supuesto, dicen tanto de ella, incluso los pequeños detalles muestran opiniones o emociones que pueda experimentar la persona. Incluso aunque la historia no sea concretamente con los mismos personajes, es seguramente lo mismo que en la vida real solo que con una vía diferente para explorar las situaciones.

6.- ¿Crees que si un adolescente conoce mejor sus emociones más profundas puede estar mejor en el instituto, con sus amigos, su familia e incluso sacar mejores notas?

Yo creo que se debe conocer todo sobre uno mismo. Conocer tus emociones o sentimientos presentes en tu día a día de los que no eres consciente te puede ayudar mucho a entender cosas que antes no entendías o a relacionarte con gente a la que no comprendías.

7.- ¿Consideras que los adolescentes necesitarían en el ámbito educativo “talleres” o “clases” para conocer mejor su competencia emocional, es decir, conocerse mejor a sí mismos y entender mejor a los demás?

Probablemente, porque los adolescentes vivimos en un continuo círculo de críticas hacia los demás sin primero aceptar o conocer las nuestras, y la mente, la personalidad, sentimientos, emociones... de cada uno son únicos del ser humano, por lo que se debería estudiar más sobre ellos.

8.- En el taller de Musicoterapia GIM ¿Consideras que la música ayuda y potencia la imaginación?

Sí, mucho. En mi opinión yo creo que todo aquel que escucha música, aunque solo haya sido una vez esta le ha generado pensamientos o emociones. Yo diría que la música son las palabras que describen lo que sentimos. Todo el mundo se ha emocionado alguna vez con una canción, por lo que creo que es muy necesaria para estos talleres.

9.- ¿Recomendarías el Taller de Musicoterapia GIM a otros adolescentes?

Se lo recomendaría pero solo si tienen interés en ello y deciden hacerlo por propia voluntad, sino para ellos será algo sin sentido ni fin, no le verán la utilidad, aunque claramente la tenga.

10.- Escribe una reflexión personal describiendo en qué aspectos te ha servido el Taller de Musicoterapia. ¿Te has dado cuenta de cosas de ti mismo/a que antes no sabías? ¿De qué?

Diría tanto, pero no tengo todo el tiempo y supongo que con mis otras reflexiones de los viajes ya digo mucho.

Simplemente decir que no se si ahora soy consciente de si me ha ayudado o no, pero lo que si se es que en este momento se mucho más sobre mi misma y conozco maneras para saber más sobre los demás, siempre me ha gustado conocer cosas sobre los demás sin llegar a hablar con ellos. He descubierto que si las cosas de verdad te importan hay que hablarlas, aunque arriesgues; que no podemos callar nuestros sentimientos o emociones o acabaremos explotando; que hay que dar el paso; que poco a poco vamos madurando y que para ello hay que cambiar; que hay que saber dejar atrás a los que no llegaron a formar completamente parte de nuestra vida y conservar a quienes te apoyan, te quieren y te esperan; que hay que mirar más allá de nuestros pensamientos; que hay que saber reconocer las cosas que no nos gustan, que la vida no está hecha a gusto de cada uno, pero que cada uno podemos ayudar a hacerla

mejor; que hay que empezar por criticarse a sí mismo; que hay que ser empático; que hay que hay que saber aceptar las decisiones de otros ya que es su vida no la tuya; que hay que sufrir por los que queremos pero no derrumbarnos; que hay que saber desconectar y aprender a ser autónomo; que hay que buscar la manera de entender por lo que pasan los otros y darse cuenta de cuando sufren; que hay que preocuparse por uno mismo antes que de los otros; que hay que ser independiente, y no tenerle miedo a lo que los demás puedan pensar; y ahora con 14 años digo que los que de verdad me quieran que permanezcan a mi lado y que los que no que se marchen, que si no me vas a respetar o que si me vas a juzgar no merezco perder tiempo intentando crear algún tipo de amistad contigo, que yo te trataré bien pero no como a un amigo, que si me quieres y me respetas te pido que me entiendas y que aceptes como soy, que la persona que soy no la puedo cambiar y espero que como yo sepas apreciar lo mejor de cada uno y procurar lo mejor de todos, pero que ante todo sepas que lo más importante eres tú, que nada ni nadie te derrumbe, que empieces por respetarte y criticarte a ti mismo y que pienses que no estas encadenado a nadie que preocupes de TI MISMO. (Esto lo digo siendo adolescente, que probablemente más adelante estas cosas ya las tenga aceptadas, pero las reflexiones son diferentes según la etapa de la vida en la que estés).

Y decir que gracias Marta por estos talleres que nos has dado, te agradezco mucho que nos los hayas dado.

Este Taller de Musicoterapia te ha ayudado a: (marca con una cruz, si o no)	SI	NO
Reconocer e identificar emociones que sentimos.	X	
Comprender las causas que producen esas emociones.	X	
Diferenciar entre lo que una persona piensa, siente y hace.	X	
Aceptar las cosas cuando no salen como quiero.	X	
Conocer sentimientos más positivos hacia uno mismo/a y hacia los demás.	X	
Conocer estados emocionales más críticos (o negativos) de uno mismo.	X	
Conocer estados emocionales más críticos, de los demás.	X	
Conocer y comprender a los demás, desde el respeto.	X	
Desarrollar una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y aumentar la capacidad de escucha.	X	
Identificar situaciones problemáticas, los conflictos y sus posibles causas.	X	
Aumentar la comunicación, que permite compartir y elaborar con los demás, los sentimientos y preocupaciones a veces difíciles de entender desde el aislamiento.	x	
Mejor reconocimiento de tus propias emociones.	X	
Mayor conocimiento de tus necesidades personales a nivel emocional.	X	
Mejora en la comprensión de ti mismo/a:	X	
Poder expresar y compartir emociones internas e íntimas.		x
“Hablar” con uno mismo/a, es decir, mantener un diálogo interno como forma de afrontar un tema personal.	X	
Desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo/a.	X	

ANEXO XI

CÓDIGO DEONTOLÓGICO DEL MÉTODO GIM (AMI)

CODE FOR ETHICAL CONDUCT AND STANDARDS OF PRACTICE FOR THE BONNY METHOD OF GUIDED IMAGERY AND MUSIC THE ASSOCIATION FOR MUSIC AND IMAGERY 2003

The Association for Music and Imagery has been created to maintain and uphold the integrity of The Bonny Method of Guided Imagery and Music ('The Bonny Method' or 'GIM') and to nurture and support all those who have trained in it. This method holds great potential for exploring the depths of consciousness within the human psyche and bringing forth powerful material that can lead to personal transformation and wholeness on a profound level. Because of its power the method must be honored with the highest respect, particularly because it utilizes an expanded, nonordinary state of consciousness which invites clients to become more vulnerable than they are in most other therapeutic modalities. Those persons trained in the method must adhere to the highest ideals of integrity and responsibility when providing services to clients, training or teaching students, conducting research, and presenting the method to the public.

Members of the AMI pledge to uphold the Code for Ethical Conduct at the time they join the organization or when they apply for the status of Fellow at the completion of their training. They renew this pledge each year when they renew their membership, re-affirming through their signature that they continue to adhere to the principles outlined in the Code for Ethical Conduct.

As a smaller professional organization which supports a specialized therapeutic method and whose membership is comprised mostly of therapists, many of whom belong to other larger professional organizations, the AMI is electing to operate from a consultative and educational approach in its ethical code rather than a judicial or regulatory one.

The AMI encourages its members who are practitioners of The Bonny Method to become credentialed with a clinical degree that qualifies them to provide therapy legally in their state or country. Members are also encouraged to join that clinical profession's national organization, which will regulate their ethical conduct and receive complaints about an AMI member's ethical behavior.

The AMI affirms that its members will live up to these principles and will take personal responsibility to follow the Code for Ethical Conduct. The AMI will support their efforts by providing education and consultation.

The two parts of this document are the Code for Ethical Conduct, which defines both personal and professional conduct, and the Standards of Practice for the Bonny Method of Guided Imagery and Music, which provides guidelines for clinical practice for AMI members who are practicing the Bonny Method with clients, students, or research participants.

CODE FOR ETHICAL CONDUCT

I. PERSONAL AND PROFESSIONAL INTEGRITY:

- A. I shall conduct myself in accordance with the highest principles and ideals of ethical, moral, and professional behavior.
- B. I shall conduct myself with honesty and integrity in all that I do, to respect and honor the dignity of all individuals with whom I work, and to take personal responsibility for my own actions.
- C. I shall strive to be of benefit to those with whom I work and to take care to do no harm.

D. I shall avoid participation in all activities that are illegal, inhumane, or immoral.

E. I shall avoid discrimination in professional relationships because of considerations such as race, creed, color, gender, national origin, age, disability, or sexual orientation.

II. PROFESSIONAL CONDUCT WITH CLIENTS, STUDENTS, SUPERVISEES, AND RESEARCH PARTICIPANTS

A. Personal preparation:

1. Qualifications. I shall refrain from practicing the Bonny Method without supervision until I have completed an Advanced Training program and become a Fellow of the AMI.

2. Legality. I shall become aware of and adhere to current federal, state, and local laws and regulations that apply to my practice as a Bonny Method practitioner. I will pay particular attention to ones that pertain to certification or licensing requirements, confidentiality of records, professional liability insurance, and copyright. I will meet the requirements needed to practice the method in an ethical, professional, and legal manner. I understand that this may require obtaining professional training beyond my Bonny Method training in order to practice legally in my state or country.

B. Personal self care and professional development

1. Personal growth. I shall continue my self growth by engaging in personal therapy for personal or professional reasons as needed. I understand that this will help to prevent my own needs from interfering with serving the needs of my clients, students, or research participants.

2. Supervision and consultation. I shall seek supervision and consultation as needed, in order to preserve my objectivity and to keep my own issues separate from those of my clients, students, or research participants.

3. Continuing education. I commit myself to my professional growth by engaging in ongoing continuing education in the Bonny Method and related fields, in order to keep current with new developments, further develop my therapeutic skills, increase my understanding, and meet the continuing education guidelines of AMI.

C. Professional conduct

1. Multiple relationships. I shall be aware of the issues regarding multiple relationships and will seek to avoid them whenever possible. I understand that they occur when I am in a professional relationship with a person while at the same time being in another role with that person, or someone closely associated with him or her. I shall refrain from entering into a multiple relationship, as it could impair my objectivity or effectiveness in performing my functions as a professional or risk exploitation or harm to the other person. If I am in a situation in which a multiple relationship is not avoidable, I shall take appropriate precautions by seeking supervision or consultation to ensure that my professional judgment remains objective and I am not exploiting or harming the other person.

2. Exploitation. I shall avoid any emotional or financial exploitation of clients, students, supervisees, or research participants.

3. Sexual intimacies. I shall avoid sexual intimacies and sexual relationships with current therapy clients, persons closely related to them, students, supervisees, and research participants. In addition, I will avoid any sexual intimacies and sexual relationships with former clients, persons closely related to them, students,

supervisees, and research participants for at least two years following the termination of our professional relationship.

4. Standards of Practice. If I am a practitioner of the Bonny Method, I agree to follow the recommended guidelines for clinical practice listed in the Standards of Practice for the Bonny Method of Guided Imagery and Music, included in this document.

III. PROFESSIONAL CONDUCT WITH PEERS

As a member AMI, I understand that I have a responsibility to relate to other professionals in an ethical and professional manner, respecting differences as well as furthering the spirit of professional cooperation.

A. Collaboration. I shall avoid soliciting or initiating work with any client who is in therapy with another therapist, without the expressed consent of that therapist and permission from the client to be in collaboration with that therapist on the client's behalf.

B. Making referrals. I shall make referrals based only on the best interests of the client, rather than any expectation of personal or financial gain.

C. Carrying out duties in AMI. I shall exercise integrity and confidentiality when carrying out any official duties in AMI. When acting on behalf of AMI, I shall distinguish personal from professional views, take any actions only with appropriate authorization, and establish harmonious relations with members from other professions.

D. Relationships with Bonny Method colleagues and other professionals. I shall treat Bonny Method colleagues and other professionals in a respectful manner and shall not malign them nor damage their professional practices or reputations.

E. Publishing. I shall conduct myself ethically in my publishing efforts, giving credit to all who have contributed.

F. Reporting research findings. I shall report research findings without distortion.

IV. PROFESSIONAL CONDUCT WITH THE PUBLIC

A. Honest presentation of information on the method. I shall be honest and clear when presenting information on the Bonny Method or my services to the public and shall avoid misleading or deceptive advertising, misrepresenting a specialty, creating false expectations, and making false promises or guarantees.

B. Accurate presentation of credentials and services. I shall ensure that my public information materials are accurate and complete in reference to my professional qualifications, areas of competence, services, programs, and fees.

C. Maintaining currency with the business of AMI. I shall keep current with the business of AMI so that I can provide correct information to the public.

V. ROLE OF THE ETHICS COMMITTEE

The Ethics Committee provides education and guidance on ethical matters through newsletter articles, sessions at conferences, and consultation to AMI members.

STANDARDS OF PRACTICE FOR THE BONNY METHOD

OVERVIEW

In addition to the Code for Ethical Conduct, which guides a member of the Association for Music and Imagery (AMI) in personal and professional conduct, the Standards of Practice for the Bonny Method of Guided

Imagery and Music provide a set of recommended guidelines for excellence in clinical practice for Bonny Method practitioners to follow when they provide Bonny Method sessions to clients, students, or research participants. Based on current, widely accepted standards for professional practice, the Standards fall into seven areas: Referral and Acceptance, Initial Assessment, Confidentiality, Implementation, Documentation, Termination of Services, and Certification and Continuing Education.

I. REFERRAL AND ACCEPTANCE

Purpose of referral. Practitioners may consider the Bonny Method for individuals seeking assistance with problems of a psychological, educational, social, or physiological nature, as well as for individuals simply wishing to seek a Bonny Method experience for enjoyment, creative exploration, or adventure in the imaginative realm.

Acceptance of referral. Upon receiving a referral or request for services, Bonny Method practitioners accept or decline a case at their professional discretion. If they determine that a potential client needs professional services other than the Bonny Method which they are unable to provide, they refer the individual to an alternative care provider.

Contraindications. Bonny Method practitioners are aware of contraindications to the use of the Bonny Method and refrain from using or adapting it when it would not be in the best interest of the individual seeking services.

Acknowledging referral source. When an individual is referred for the Bonny Method by another professional, practitioners acknowledge the referral source by written or verbal response, unless they deem it inappropriate to do so.

Concurrent therapy. When accepting for the Bonny Method an individual who is currently in verbal therapy with another therapist, practitioners, with the individual's permission, will inform the other therapist that the individual is beginning Bonny Method sessions, and the practitioner will maintain collaborative communication with the other therapist while the Bonny Method sessions are in progress.

Consent to treatment statement. Upon accepting an individual for the Bonny Method, practitioners make clear, both verbally and in writing, how treatment will proceed. This statement includes:

Frequency, approximate length, and projected number of sessions
Principal goals of treatment
Terms of payment for services

A fee schedule in accordance with the fees of other professionals in the area
A statement concerning confidentiality of records

A statement explaining compliance with HIPAA regulations regarding privacy and disclosure of health information, if the practitioner is a 'covered entity'.

Limits of competency. Practitioners work only within the limits of their competency and refer individuals with whom they are working to other therapists if they need services beyond the practitioner's level of competency.

II. INITIAL ASSESSMENT

Elements of assessment. Practitioners assess the individual's therapeutic and personal needs during the initial interview and session(s). The initial assessment methods include the practitioner's observations during the interview, a personal history, the individual's goals for pursuing the Bonny Method, information (if needed) obtained from other sources with the individual's consent, and the individual's imagery and response to the induction and music. As part of the initial assessment, practitioners and individuals together set goals for the individual's work with the Bonny Method.

III. CONFIDENTIALITY

Safeguarding personal information. Bonny Method practitioners have a professional obligation to safeguard personal information about individuals obtained in the course of practice, teaching, or research, and they make provision to maintain their records under conditions of security. They share personal information with other professionals only with the individual's written consent. Practitioners have a responsibility to insure the accuracy of data shared with third parties and to provide only what is necessary and relevant. They document any instances of sharing an individual's personal information with a third party.

Limits on confidentiality. In their work with individuals, practitioners face some limits on the confidentiality of the individual's records. They are legally mandated to break confidentiality in certain rare circumstances that involve imminent danger of harm, abuse, legal court order, or certain other circumstances outlined in the HIPAA regulations which would apply if the practitioner is a 'covered entity'. At the onset of their work with each individual, practitioners will discuss these limits and obtain a mutually signed, clear, and voluntary agreement that states that the limits have been discussed, understood, and accepted.

Public presentation of client, student, or research participant data. When Bonny Method practitioners present information publicly about their clients, students, or research participants with whom they are working (such as in presentations, consultations, publications, case reports in Bonny Method training workshops, research reports, etc.), they preserve the anonymity of the individuals by withholding names and personal identifying information, and they obtain written permission from the individual in advance.

Confidentiality maintained by all persons. Practitioners ensure that confidentiality is maintained by all persons who come in contact with the individual or the individual's records, including all persons in their employ, volunteers, and community aides.

IV. IMPLEMENTATION

Professional setting. Practitioners deliver Bonny Method services in a professional manner by conducting their work only in the context of a professional relationship and setting. They work in space that is clean, comfortable, and appropriately arranged for therapeutic work. Their sound equipment is in good working order.

Agreement of professional policies. Practitioners develop an agreement, to be signed by both individual and practitioner at the start of their work together, that outlines the practitioner's policies regarding the location and time frame of the session, fees, guidelines for communications between sessions, and other aspects of their work together that will help the situation to remain professional. This agreement may be included in the Consent to Treatment agreement described above in Section I.

Choosing music. Practitioners use the highest standards of professional judgment when selecting music used in the Bonny Method process.

Continued assessment. Practitioners study the individual's imagery and responses to the music after each session in order to determine progress towards the set goals and objectives. They also make periodic evaluations of overall progress.

Working with the altered state of consciousness. Practitioners respect the power of combining altered states of consciousness with music and imagery and take special care when working with individuals in this circumstance., by a) providing instructions in all aspects of the Bonny Method process, time for unhurried experiencing of the imaging and processing afterwards, and time for full closure of the imaging session before

the client leaves the practitioner's work space; and b) avoiding any conduct that would exploit the vulnerability and suggestibility of persons who are in the altered state of consciousness

Use of touch. Bonny Method practitioners understand that the appropriate use of touch in sessions with individuals requires informing the person, prior to the music and imagery portion of the session, about potential situations where touch might be used, and receiving clear permission from the individual that the use of touch in those situations is acceptable.

Continuity of care. Practitioners provide for the continuity of care for the individuals with whom they are working when they are away from town by either checking in frequently for messages or arranging for an appropriate colleague to be available for individuals who are in need.

Impairment of the practitioner. Practitioners make a referral or terminate with the individual if they are impaired in any way that affects their objectivity or competence while providing Bonny Method services.

V. DOCUMENTATION

Written documentation. Practitioners document the sessions and the payment for services for each individual, in accordance with professional guidelines and regulations that apply to them, which may include guidelines from their profession, state, facility, HIPAA, or other sources. Practitioners' written records may include brief descriptions of sessions, procedures used, and assessment of progress. In addition, they document all referrals made to other professionals and agencies.

VI. TERMINATION OF SERVICES

Practitioners terminate Bonny Method sessions when the individual has attained stated goals, fails to benefit from services, or chooses to terminate for other reasons. At the time of termination, practitioners give consideration to periodic re-assessment to determine the need for follow-up services. Individuals may choose to set new goals and arrange for additional Bonny Method work.

At the close of services, practitioners summarize the individual's progress in writing and place the individual's file in secure storage. If they choose to destroy these files after they are no longer of use, they follow the guidelines of their state or professional organization for the length of time files must be kept, and the methods for secure file destruction that must be used.

VII. PROFESSIONAL RESPONSIBILITIES

It is the responsibility of the practitioner to maintain knowledge of current developments in research, theory, and techniques in the Bonny Method and related fields pertinent to professional practice.